بسم الله الرحمن الرحيم

تجديد الفكر التربوي الإسلامي

بين

الأصالة والواقع

تأليف

د. فاروق عبد المجيد السامرائي

٢٠٠٠م

** المقدمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الكريم وبعد:

فإنّ الفكر التربوي عند العرب قبل الإسلام تأثّر بشكل كبير بنمط حياتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبالخصال التربوية التي حكمت ممارساتهم، وعكست واقع التخلف الحضاري للمجتمع آنذاك، ومن هنا فإنّ القرآن الكريم يقرّر حقيقة النقلة الحضارية الهائلة التي شهدها المجتمع العربي بعد أن منّ الله عليه بالإسلام، قال تعالى: {واذكروا إذ أنتم قليل مستضعفون في الأرض تخافون أن يتخطفكم الناس فآواكم وأيّدكم بنصره ورزقكم من الطيبات لعلّكم تشكرون} (الانفال ٢٦) وقال تعالى: {واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرّقوا، واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداءاً فألّف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخواناً وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها، كذلك يُبيّن الله لكم آياته لعلّكم تهتدون} (آل عمران ١٠٣).

وبالإسلام أشرقت شمس الحضارة والقيم على أرض الجزيرة العربيّة، وأحدث الدين الجديد آثاراً تربويّة لانظير لها في حياة الشعوب، فمن غير المعقول أن يصبح البدوي الذي مازجت أنفاصه رمال الصحراء، سيّد الحضارة، وشراع الثقافة، وعنصر النهضة. لقد أزالت تعاليم الإسلام العجمة الحضاريّة عن حياة النّاس، فأخرجَتهم من ظلمات الجهل إلى نور الإسلام، ومن همجيّة الممارسات إلى مثالية القيم والسلوك. قال قتادة السدوسي (ت: ١١٨هـ): « كان هذا الحي من العرب أذلّ الناس ذلاً، وأشقاهم عيشاً، وأجوعه بطوناً، وأعراه جلوداً، وأبينه ضلالا. من عاش منهم عاش شقيّاً، ومن مات منهم ردى في النّار. يُؤكلون ولا يأكلون. والله مانعلم قبيلاً من حاضر أهل الأرض يومئذ كانوا أشرّ منزلا منهم حتّى جاء الله بالاسلام فمكّن به في البلاد، ووسّع به في الرزق، وجعلهم به ملوكا على رقاب النّاس، وبالاسلام أعطى الله مارأيتم، فاشكروا الله على نعمه.[١]

لقد كانت مسيرة الفكر التربوي الإسلامي عبر قرون الإسلام تمثّل انعكاساً حقيقيّاً لتفاعل المجتمعات الإسلاميّة مع منهج الله، وتُعدّ القرون الثلاثة الأولى الصورة المثاليّة للفكر التربوي، حيث بلغ فيها المجتمع المسلم أقصى درجة من التطابق بين المنهج والممارسات. وبسبب ما حلّ بالعالم الإسلامي من نكبات، كان أشدّها سقوط الخلافة الإسلاميّة في بغداد في القرن السابع الهجري، هوت مسيرة الفكر، وبات العالم الاسلامي على حافّة الهاوية الثقافيّة، بعد أن أخذ الشموخ الحضاري للأمّة يتضاءل، فأُحرقت الكتب وأُغرقت المكتبات، وقُتل العلماء والأئمّة والخطباء، وعلى الرغم من ذلك لم تتوقف مسيرة الفكر التربوي الإسلامي، حيث بدأ بالتململ والنموّ البطيء رغم صعوبة الحالة، وظهرت حركات النّهضة الإسلاميّة فيما بعد، يتقدمها العلماء الأجلاّء، الذين تصدّروا المسيرة

---

(١) أنظر: تفسير ابن كثير ٢/٣٠٠.

التربويّة، وأرسوا قواعد الفكر التربوي لمسيرة التجديد.

وبدت معالم المدّ والجزر في الفكر التربوي الإسلامي خلال القرون المتاخمة لقرننا الحالي، حتّى تُوّجت جهود الأعداء، وتجلّت آثار الكيد والمكر في إزالة المظلّة الأخيرة للخلافة الإسلاميّة، بإنهاء عهد الخلافة العثمانيّة وإسقاطها. بعد ذلك تفاقم الفكر العلماني، وبدأ الاتجاه التغريبي يتنامى بشكل مخيف، ودخل الفكر التربوي الإسلامي أوج محنته، حيث تظافرت جهود الأعداء نحو علمنة الحياة الثقافيّة والفكريّة، فوضع الاستعمار برامج ومخططات هدفت إلى محو معالم التربية الإسلاميّة، ليسهل قيادة المجتمع المسلم المتجرّد من أسباب قوّته وشهوده الحضاري.

إنّ فقدان المعايير الواضحة لرسم معالم الفكر التربوي الإسلامي، جعل من الصعب المواءمة بين مستلزمات أهدافه، وبين صياغتها ومقدار التأصيل والتجديد فيها. ومع أنّ الواقع التربوي أحيط بكمّ هائل من التراكمات المعرفيّة التي كان مبعثها عطاء ماضينا، إلاّ انّ مخلّفات الفكر التربوي الغربي، جعل من العسير تأصيل وتجديد واقعنا التربوي . فمقياس حجم التأصيل ليس في اتساع وشموليّة قيم تراثنا التربوي فحسب، وإنّما في إمكانيّة جعل هذه القيم فاعلة في حياتنا، أن نرثها بأمانة وصدق، لنرتقي بها من حسن التنظير إلى كمال الأداء، ومن مثاليّة الفكر إلى واقعيّة التطبيق.

وفي الوقت الذي ننشد فيه حالة الاستقرار والتوازن التربوي، لانجد نتاجا فكريا فاعلا في أرضيّة الواقع يُحقق للأمّة الإسلاميّة السيادة والاستعلاء في ظلّ غياب الأهداف التربويّة والتعليميّة المتوازنة، التي تبعث بالأمل، ودوام الثقة بالنّفس، والاعتزاز بالذات الإيمانيّة { ولا تهنوا ولا تحزنوا وأنتم الأعلون إن كنتم مؤمنين } (آل عمران ١٣٩)

لقد شغل الإضطراب التربوي حيّزاً كبيراً من مخاوفنا فتعثّرت الخُطى نحو تحقيق الأصالة والتجديد، وشهد واقع الأمّة خللاً واضحاً في مسيرة الفكر التربوي الإسلامي، كان من أسبابه ضمور الرؤية التربويّة الواعية، وحالة عدم التوازن. ولسنا في إطار النقد دون طرح الحلول، لكن ليس من السهل تجاوز الأزمة بطروحات عارضة لاتنشأ عن دراية تربويّة كافية، وتتبع منهجي دقيق.

كما أحدث غياب القيادات التربويّة الواعية قلقاً حضاريًا إنعكست نتائجه في شتّى ميادين الفكر الإسلامي، وفي ظلّ هذا الواقع نشأت الأزمات الثقافيّة، وبات العمل التربوي الفردي أو المؤسسي يعيش تحت وطأة الإختناق الحضاري الذي أحدثته بعض القيادات السياسيّة في بلدان العالم الإسلامي، فأصبحت العقول النيّرة تُبدع في غير أرضها، وخارج واقعها، بسبب هجرتها. وأضحت حركة البعث والنهوض الحضاري ممزّقة مبعثرة، لوجود الموانع المصطنعة التي خلّفتها الجغرافية السياسيّة للعالم الإسلامي بعد الغزو العسكري، وهيمنة الإستعمار.

ولم يعد الفكر الغربي غازياً فحسب، بل أصبح يمثّل واقعاً تربوياً واجتماعياً وسلوكياً واقتصادياً

معايشاً في معظم ميادين حياة الأمّة الإسلاميّة، وأخشى أن لا نجد سبيلاً للبقاء والعيش، إلاّ بأن نفكّر كما يفكّر الغربيون، ونلبس كما يلبسون، ونأكل ونشرب كما يأكلون ويشربون. بل ونعبد الله كما يُريدون!!. لا أريد أن أثير حفيظة القارىء المسلم، الغيور على دينه وعقيدته، فكلّ شيء ممكن في ظلّ نظامهم العالمي الجديد الذي تغنّينا به قبل أصحابه.

نحن لا نخشى المتغيّرات إذا كان بالامكان أن يعود إلينا نبض العقيدة من جديد، لكنّ الذي أخشاه تلك العقيدة الجديدة المزيجة من عقائد الأديان الثلاثة (الإسلام والمسيحيّة والنصرانيّة)، لجعل أتباعها أخوة مؤمنين، يجمعهم دين إبراهيم، بعد أن فرّقهم دين عيسى وموسى ومحمّد (عليهم الصلاة والسلام) !!.

وبدل أن نخشى على أمّتنا من مخاطر الغرب (التربويّة والسلوكيّة، والاجتماعيّة ..) بات أدعياء النظام العالمي الجديد يخشون على أمّتنا من عقيدتها ودينها، وكلّ من يحاول أن يُبْرىء ذمّته أمام الله، ليُعيد الأمّة إلى رشدها وعقيدتها وفكرها النابض، تكثر حوله الشبهات، وتتراشقه سهام القريب قبل البعيد.

ينبغي أن لا يُقلقنا تعاظم الأعداء، مادامت قيم المفاصلة واضحة، ونصرة دين الله تقتضي ذلك، وإنّما يقلقنا ظهور (الدّخن) في الأمّة . قال الصحابي الجليل حذيفة بن اليمان (رضي الله عنه): «كان النّاس يسألون رسول الله ص عن الخير، وكنت أسأله عن الشرّ مخافة أن يدركني. فقلت : يارسول الله، إنّا كنّا في جاهليّة وشر، فجاءنا الله بهذا الخير، فهل بعد هذا الخير من شرّ؟ قال: نعم، قلت: وهل بعد ذلك الشرّ من خير، قال: نعم، وفيه دخن. قلت: وما دخنه؟ قال: قوم يهدون بغير هديي، تعرف منهم وتنكر. قلت: فهل بعد ذلك الخير من شر؟ قال: نعم، دعاة إلى أبواب جهنّم، من أجابهم إليها قذفوه فيها. قلت: يارسول اللّه صفهم لنا. قال: هم من جلدتنا ويتكلمون بألسنتنا، قلت: فما تأمرني إن أدركني ذلك؟ قال: تلزم جماعة المسلمين وإمامهم . قلت: فإن لم يكن لهم جماعة ولا إمام؟ قال: فاعتزل تلك الفرق كلّها، ولو أن تعض بأصل شجرة حتّى يدركك الموت وأنت على ذلك»(1)

ومن هنا رغبت في هذا الكتاب لأن أسهم في بيان بعض قضايا الفكر التربوي الإسلامي، بغية إحداث الموازنة بين وجهة التأصيل، وحتميّة التجديد فيه. مع تجنّب النّظرة المتطرفة التي أحدثت خللاً في التوازن الفكري والمنهجي. إضافة لذلك رغبت في بيان جوانب هامّة من واقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، لتصوّر حجم الخلل، مع محاولة تعزيز وجهة النّهوض به. والله وليّ التوفيق.

---

(١) صحيح البخاري، كتاب المناقب، رقم الحديث (٣٦٠٦)، وكتاب الفتن، رقم الحديث (٧٠٨٤)؛ وصحيح مسلم، كتاب الإمارة، رقم الحديث (١٨٤٧)

الفصل الأوّل : مفاهيم أساسيّة

المبحث الأول

مفهوم التربية والتعليم

مفهوم التربية

في اللغة: للتربية معان لغوية عديدية، فقد وردت بمعنى الزيادة والنمو، ومنه قوله تعالى: {يمحق الله الربا ويربي الصدقات} (البقرة: ٢٧٦) وتأتي بمعنى النشأة والرعاية والمحافظة، كما في القرآن الكريم على لسان فرعون {ألم نربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين} (الشعراء: ١٨) وقوله تعالى: {وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا{ (الاسراء ٢٤).[١]

أمّا في الاصطلاح: فإنّ غالبية العلماء عندما يتحدّثون عن التربية الاسلامية يتركز حديثهم عن صيانة الانسان وصلاحه وتقويمه منذ نشأته وحتّى نهايته، وذلك وفق تعاليم وتوجيهات الشريعة الاسلامية.[٢] ومن هنا فإنّ التربية لاتنحسر مسئوليتها في مؤسسات التعليم فحسب، وإنّما تشترك معها جميع مصادر العملية التربوية الاخرى. واستخدمت في الدراسات التربوية السابقة عدّة كلمات بدل كلمة (التربية)، منها كلمة (الإرشاد).[٣] و (التهذيب)[٤]، و(التأديب) حيث عالج العلماء القدامى موضوع التربية تحت اسم "تأديب الصبيان"[٥] وقد وردت كلمة التربية عند ابن خلدون بمعنى التنشئة، وذلك من خلال كلامه عن مراتب الملك والسلطان والألقاب.[٦]

وهناك من قسّم التربية في إطار مفهومها العام إلى الأنواع التالية:

- التربية البدنية: وتعني بتنمية جسم الانسان.

---

(١) انظر: لسان العرب لابن منظور ١٤/٣٠٤، ٣٠٥.

(٢) انظر: التربية وبناء الاجيال، أنور الجندي ص١٦٠؛ ومشاهير الفكر التربوي، صالح سالم باقارش وعبد الله الآنسي ص١٥٨، والنظرية التربوية الاسلامية، آمال حمزة ص٨٦.

(٣) كما في كتاب رسالة المسترشدين للحارث المحاسبي.

(٤) كما في كتاب "تهذيب الاخلاق" لابن مسكويه.

(٥) انظر: جوانب التربية الاسلامية، مقداد يالجن ص٢١، والتربية الإسلاميّة؛ محمد منير مرسي ص٥٢.

(٦) أنظر: مقدمة ابن خلدون، ص٢٣٥

■ التربية الادبية: وتختصّ بتقويم اللسان، واصلاح البيان.

■ التربية العقلية: تهتمّ بتثقيف العقل، وتسديد الفكر وإحكامه.

■ التربية العلمية: تزوّد الانسان بالمعلومات الصحيحة النافعة.

■ التربية المهنية: تروض الانسان على وسائل الكسب والعيش.

■ التربية الفنيّة: توقظ الشعور بجمال الكون، وتعين الانسان على التعبير عنه.

■ التربية الاجتماعية: تعرّف الفرد بحقوق المجتمع الذي يعيش فيه، وبنظمه وعاداته.

■ التربية الانسانية: توسّع أفق الانسان ليشعر بالأخوّة العالمية.

■ التربية الخلقية: توجّه الانسان باستمرار على سنن الاستقامة لتتكوّن عنده العادات الصالحة، والاخلاق الحميدة الراسخة.

■ التربية الدينية: وهي التي تسمو بالانسان إلى الأفق الأعلى باطلاق.[1]

مفهوم *التعليم* : في *اللغة*: *أصل التعليم من العلم، وهو نقيض الجهل*. وقد ورد في صفات الله عزّ وجل «العليم » كما في قوله تعالى: {وهو الخلاّق العليم} (يس ٨١) ، و«العالم» كما في قوله تعالـــى: {عالم الغيب والشهادة} (التوبة ٩٤) و «العلاّم» كما في قوله تعالى: {علاّم الغيوب} (المائدة ١٠٩) ، ويُقال: «علِم» و «فقِه» أي: تعلّم وتفقّه. و«علُم» و «فقُه» أي: ساد العلماء والفقهاء.[2] ويُقال: (علِم) و (فقِه) أي: تعلّم وتفقّه. و(علُم) و (فقُه) أي: ساد العلماء والفقهاء.[3] وفي الاصطلاح: يُقصد بالتعليم نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلم باعتبارها وسيلة للتربية. وتكمن عملية التعليم في تفاعل المدرس والطالب مع موضوعات التعليم بهدف احداث التغيير المرغوب في سلوكه وتحصيله.[4]

ويُمثّل التعليم في الإسلام المحور الأساس للعملية التربوية التي تُعنى بإعداد الإنسان الصالح المصلح وفق سياسة تعليميّة تستند في جميع عناصرها إلى المنهج الرباني الذي أساسه وحي الله. ولا يُنظر إلى التربية الإسلامية من خلال مؤسسات التعليم التي ظهرت في الإسلام، ومن خلال مناهج التعليم الإسلامي، وطرق تدريسه فحسب، بل يجب الأخذ بنظر

---

(١) دراسات في العلاقات الاجتماعية، محمد عبد الله دراز، ص١٢٤(بتصرّف)

(٢) انظر: لسان العرب، ابن منظور ١٢/٤١٦، ٤١٧.

(٣) انظر: لسان العرب، ابن منظور ١٢/٤١٦، ٤١٧.

(٤) أنظر: أسلمة المناهج، حمدي أبو الفتوح ص١١٤.

الاعتبار انعكاسات جميع التفاعلات التربيوية للمجتمع المسلم في واقع حياته.[1] أمّا عن مفهوم التعلّم في نظر علماء الغرب فيعني: «تعديل السلوك عن طريق كسب الخبرة»، وهذا يحتاج إلى تمرين وترويض، كما عرّفوه بأنّه: «مجهودات الفرد المتكررة لكي يستجيب للموقف الجديد استجابة ناجحة»[2] ويعرّفها كلباترك بأنّها: «وظيفة اجتماعيّة بمعنى أنّها من ضروريات كلّ جماعة انسانية تريد أن تحافظ على بقائها وتتطور في سلّم الرقي، وأنّها يجب أن تتم في ضوء فلسفة اجتماعية، وفي مواقف اجتماعيّة كذلك».[3]

ويبدو لبعض الباحثين أنّه لافرق في المفهوم الاصطلاحي بين مصطلح "التربية" وبين مصطلح "التعليم"، ويرى آخرون أنّ التربية أعمّ وأشمل من التعليم، وقيل عكس ذلك.[4] ويُرجّح بعض الباحثين أنّ التربية أعمّ من التعليم، وصلة التعليم بالتربية هي صلة الخاص بالعام، فالتعليم قد يختصّ بجانب واحد من جوانب الانسان، وهو العقل، لذا يُعدّ جزءا من التربية. وعملية التعليم تكمن في تفاعل المدرس والطالب مع موضوعات التعليم لإحداث التغيير المرغوب في سلوكه وتحصيله.[5]

---

(١) التوسّع في المفهوم، يمكن الرجوع إلى: جوانب التربية الاسلامية، مقداد يالجن، ص٢٦، ولنفس المؤلف، التربية الاخلاقية ص٥٣ ، ٩٣؛ ومصادر التربية الاسلامية ، سعيد اسماعيل ص١٦٩؛ والتربية الاسلامية، محمد منير مرسي، ص١٤؛ وفي التربية الاسلامية، عبد الغني عبود، ص١٠٣، ١٠٤، والتربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة، اسحاق الفرحان ص٣٠، والفكر التربوي في الاندلس، عبد البديع الخولي، ص١٤ ، ١٥، ومدخل إلى التربية الاسلامية، عبد الرحمن الباني، ص٢٤-٢٦.
وانظر كتاب: النظرية التربوية الاسلامية لآمال حمزة ص٧٦، ٧٧. حيث وجّهت الباحثة نقدا لكتاب " التربية الاسلامية" للدكتور أحمد شلبي، لما قام فيه من استعراض تاريخ التعليم ونظمه حتّى العصر الفاطمي، وليس فيه أيّ عنصر من عناصر التربية الاسلامية المقصودة، كما وأغفل كتابه الحديث عن مفهوم التربية، وغاياتها ووسائلها. واقترحت الباحثة على المؤلف تغيير اسم كتابه إلى " تاريخ التعليم في الاسلام حتّى القرن الرابع الهجري.

(٢) علم النفس التربوي، آرثرغيتس وآخرون ٢/٥(ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون -النهضة المصرية).

(٣) أصول المنهج الجديد، وليم كلباترك، ص١١-١٢ (ترجمة محمد عفيفي، وأبو الفتوح رضوان).

(٤) أنظر: جوانب من التربية الاسلامية، مقداد يالجن، ص٢٦.

(٥) أنظر: أسلمة المناهج، حمدي أبو الفتوح، ص١١٤.

المبحث الثاني

مفهوم الفكر التربوي الإسلامي

إنّ مصطلح *الفكر* الإسلامي بشكل عام من *المصطلحات الجديدة الذي لم* يكن معروفاً عند القدماء، وهو يختصّ بـ: «كل ما أنتجه فكر المسلمين عبر العصور من المعارف الكونيّة العامّة المتصلة بالله سبحانه وتعالى والعالم والإنسان والذي يعبر عن اجتهادات العقل الإنساني في تفسير تلك المعارف العامّة في إطار المباديء الإسلامية، في العقيدة والشريعة والسلوك»[1] وقيل بأنّه: «المحاولات العقلية والجهود العلميّة التي بذلها المسلمون منذ انتقال الرسول ص إلى الرفيق الأعلى لفهم الإسلام وعرضه ومواجهة المشكلات الواقعيّة وفق أصوله ومبادئه»[2] ويبدو أنّ الفكر الإسلامي يُعبّر عن النتاج المعرفي الشامل الذي قام به المسلمون، وامتد زمنه من بعد وفاة الرسول ص حتى يومنا هذا. وتضمن هذا النتاج فهم الإسلام وتكوين المعارف المتصلة به، ومواجهة المشكلات الواقعيّة التي مازجت حركة حياة المجتمعات في ضوء الأحكام الشرعيّة التي حكمت ممارسات النّاس. وينبغي التنبيه إلى ضرورة التمييز بين الإسلام، والفكر الإسلامي، فالإسلام كيان مستقلّ بذاته، حدوده الوحي الإلهي، ونصوصه محفوظة موثقة، تنظم حياة الإنسان على أكمل وجه، قادرة على مواجه المستجدات، لايوقفه عن غايته اتساع مكان أو امتداد زمان.

وهناك من يرى بأنّ الإسلام ضمن مصدريه (الكتاب *والسنّة*) هو *اللغة الإلهيّة* «لا يقع تحت تأثير ميزات الزمان والمكان ولا تحت تأثير التطور، وهي لغة خالدة لا يعتريها القدم ولا تقع تحت قوانين الحياة والموت، وإنما تستوعب الحياة وتمدها بالجدّة والحيوية، وهي لغة غنية شاملة يستطيع كل جيل من الأجيال البشرية أن يستخرج منها المعاني والتوجيهات التي تشبع حاجاته وتطلعاته القائمة»[3] أمّا الفكر الإسلامي فأساسه الوحي الإلهي، وظلاله عطاء العقل البشري، وتصورات *النّاس*، واجتهادات المجتهدين، *الذي* نتج عنه *ذلك التراكم* المعرفي *الذي نما* وتوسّع عبر القرون. فهو جهد بشري، ومحاولة عقلية لفهم النصوص الثابتة، ومن ثمّ جعلها فاعلة في حياة النّاس ضمن حتميّة المتغيّرات التي تفرز بين الحين والآخر مايُسمّى (بالمستجدات) ليُصبح فقه واقع النّاس أمراً لازماً للفقه الإسلامي الشامل. ونتيجة لتفاوت الأفهام والعقول والأزمنة، واختلاف نمط التفكير من جيل لآخر، يستحيل تصوّر الفكر

---

(١) الفكر الإسلامي تقويمه وتجديده، محسن عبد الحميد، ص٧

(٢) محاضرات في الثقافة الإسلامية، راشد الشهوان، ص٧٨.

(٣) فلسفة التربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، ص٢٧٢.

الإسلامي على أنّه الإسلام ذاته، لأنّ الإسلام يمثّل الثبات، ولا يطرأ عليه التغيير والتبديل خصوصاً وأنّ الله تبارك وتعالى توعد بحفظه (إنّا نحن نزلنا الذكر وإنّا له لحافظون) (الحجر٩) أمّا الفكر ففي الغالب يتأثّر بالمتغيّرات، وإن كانت أصوله ثابتة. ويعزو بعض الباحثين سبب ذلك إلى:

- أن الفكر البشري على عمومه يكتنفه القصور وهذا أحد براهين نفي العصمة عن غير الأنبياء، والفكر الإسلامي جزء منه.
- الفكر الإسلامي محكوم بزمانه لدى كلّ جيل، فمهما كانت بصيرة المفكر نافذة نحو المستقبل فإنها محكومة بقدرات الإنسان المحدودة.
- إن الفكر الإسلامي مطالب بقضايا زمانه: الفلسفات السائدة والسياسات والمشكلات والأقضية الواقعة، ومن المعلوم والمقطوع بعلمه أن لكل زمان قضاياه ومشكلاته وسياساته.
- إن إستقراء التاريخ والواقع دلّ على ركود الفكر الإسلامي وتعادمه في فترات عديدة مديدة أو قصيرة متصلة أو منفصلة لذلك فإن من أخطر الأمور أن تتحول الأفكار والحلول الآنيّة الى دين مقدس لأن ذلك يؤدي إلى إقحام الفكر البشري في الوحي الإلهي.[1]

وفي ضوء ماسبق يمكننا تعريف الفكرالتربوي الإسلامي بأنّه: *التصوّر الشامل لعناصر المنهج الرباني، والفقه التربوي الأمثل لنصوص الوحي [الكتاب والسنّة] لاستنباط واستخراج القيم التربويّة الشاملة، لأجل تفعيلها في واقع المسيرة التربويّة، وفق أفضل الأساليب والوسائل الممكنة، لتحقيق كمال الأداء جمعاً بين التأصيل والتجديد.*

---

(١) أنظر: تجديد الفكر الإسلامي، محمّد ابراهيم الكتاني وآخرون، ص١٨، ١٩

المبحث الثالث

مفهوم الأصالة والتجديد

الأصالة: الأصل في اللغة: أسفل كلّ شيء، وجمعه أصول، ويُقال: أصُلَ الشيء أي صار ذا أصل، ويُقال: رجل أصيل أي: ثابت الرأي عاقل، وقد أصل أصالة، وكذلك مجد أصيل: ذو أصالة[1]. وفي الاصطلاح نعني بالتأصيل: (التوجّة نحو الأصالة، وتفعيل عناصرها في الواقع، لنجعل من عناصر التراث قيماً فاعلةً ومؤثّرة في حياتنا وممارساتنا، ليمتدّ الحاضر نحو ماضيه ويتصل به، حيث يمثّل الماضي جذور الحاضر، وهيئة الحاضر معيار ارتباطه بالماضي). وفي ضوء التراكم المعرفي، وفقدان المعايير الواضحة التي يتحدد بوجودها أسلوب الانتقاء، فإنّنا نحتاج إلى جهود مضنية لتحقيق الأصالة، خصوصاً وأنّ واقعنا المعاصر ليس فيه من المقومات الكافية ماترقى به إلى استيعاب معطيات أصالتنا، والتعايش مع قيمها، في ضوء العبث والاختناق السياسي. فمن الخطأ أن ننظر إلى حجم التأصيل من خلال كثرة التعامل مع نصوص التراث، بعيداً عن ملابسات الواقع، حيث لا تعني كثرتها الأصالة، لأنّ عوامل كثيرة (سياسيّة وثقافيّة واجتماعيّة وتربويّة) تَحكُم وجهة التأصيل.

لقد أدّى بنا الاعجاب بالغرب والتأثّر به إلى تبعيّة عمياء، فتغرّبْنا بسبب التغريب، حتّى بات الإسلام فينا غريباً غير مستساغ، وكأنّه غُصّة تقدمنا ونموّنا الحضاري. قال ص «بدأ الإسلام غريباً وسيعود كما بدأ غريباً ، فطوبى للغرباء»[2] وفي رواية: «إنّ الدين بدأ غريباً ويرجع غريباً فطوبى للغرباء الذين يُصلحون ما أفسد النّاس من بعدي من سُنّتي»[3] كيف يُمكن أن نُبصر ماضينا بعيون غيرنا، وأن نفقه أحداثه بعقول من نصب لنا ولديننا العداء ؟ لا بدّ من قاعدة مستقلّة متميّزة للانطلاقة الواعية نحو تراثنا التربوي، كي نرفد الحاضر بقيم الماضي، ونُلبس القديم ثوبه المتجدد. يلزمنا تحديد الموقع، وبلورة الذاتيّة، لنُعزز مسيرة التغيير والتجديد بخُطىً ثابتة، قاعدتها الثقة المطلقة بالله وبفاعليّة شرعه، كي لاتكون مخاوف الإحباط والهزيمة من معوّقاتها(ولاتهنوا ولا تحزنوا وأنتم الأعلون إن كنتم مؤمنين) (آل عمران ١٣٩) ويلزمنا أيضاً ضبط الصفوف المؤمنة وتقويمها كي لا تتغيّر المواقف بين وقت وآخر بسبب وجود المعوّقين فيها. قال تعالى:(قد يعلم الله المعوقين منكم والقائلين لإخوانهم هلُمَّ إلينا، ولا يأتون البأس إلاّ

---

(١) لسان العرب، ابن منظور ١١/١٦، ١٧

(٢) صحيح مسلم، كتاب الإيمان،حديث رقم الحديث (١٤٥)؛ وسنن الترمذي، كتاب الإيمان، رقم الحديث (٢٦٢٩)؛ ومسند أحمد، كتاب المكثرين من الصحابة، رقم الحديث (٣٧٧٥).

(٣) سنن الترمذي، كتاب الأيمان، رقم الحديث (٢٦٣٠)

قليلا، أشحّةً عليكم فإذا ذهب الخوف سلقوكم بألسنة حداد أشحّة على الخير، أولئك لم يؤمنوا فأحبط اللّه أعملَهُم، وكان ذلك على الله يسيرا) (الأحزاب ١٨ ، ١٩).

إنّنا في أمسّ الحاجة إلى مناعة إيمانيّة تحول دون هبوط الأمّة، وانزواء كيانها، وتردي أبنائها، وليس من شكّ أو ريب أن المستقبل لهذا الدين، وأنّ القوامة الحقّة على الأمم لن تكون إلاّ لأمّة محمّد ص، وأنّ الأرض لله يُورثها من يشاء من عباده، فلا يأس ولا قنوط. فبين الاستضعاف والتمكين والإمامة والوراثة، إرادة الله ومنّته، وهي ليست بعيدة عن عباده المؤمنين (ونريد أن نمنّ على الذين استضعفوا في الأرض ونجعلهم أئمّة ونجعلهم الوارثين) (القصص ٥) فقد تضعف ذاتيّة الأمّة وتنزوي، لكنّها لن تنوب أو تنتهي، يقول النّبي ص :«لو كان الدين عند الثُّريّا[١] لذهب به رجل من فارس أو قال من أبناء فارس حتّى يتناوله»[٢]، وفي رواية أنّ النبي ص وضع يده على سلمان الفارسي رضي الله عنه ثمّ قال: «لو كان الإيمان عند الثريّا لناله رجال أو رجل من هؤلاء»[٣] ليبقى بريق الأمل بوعد الله قائما في نفوس أصحاب الحقّ مادامت البشريّة تستنشق أنفاس الحياة.

مفهوم التجديد

■ التجديد: معناه في اللغة: يُقال تجدد الشيء أي: صار جديداً، وجدّده: صيّره جديداً. والتجديد: هو تغير الشيء من حال سابق إلى حال لاحق أفضل. ووردت كلمة (جديد) في القرآن الكريم، منها قوله تعالى: (إن يشأ يذهبكم ويأت بخلق جديد) (فاطر: ١٦) وقوله تعالى:(أفعيينا بالخلق الأول بل هم في لبس من خلق جديد) (ق: ١٥) [٤] وفي الاصطلاح : يرى بعض *العلماء أنّ التجديد* يعني: «*إحياء ما اندرس من العمل بالكتاب والسنّة* والأمر بمقتضاهما، وإماتة ما ظهر من البدع والمحدثات».[٥] ويوضّح العلماء في تفسيرهم لحديث النّبي ص «إنّ الله يبعث لهذه الأمّة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها»[٦] . بأنّ ذلك يعني إحياء ما اندرس من الأحكام الشرعية وما ذهب من معالم السنن وخفي من العلوم الدينية

---

(١) مجموعة من نجوم السّماء

(٢) صحيح مسلم، كتاب فضائل الصحابة، رقم الحديث (٢٥٤٦)

(٣) صحيح البخاري، تفسير القرآن، رقم الحديث (٤٨٩٨) ؛ وصحيح مسلم، فضائل الصحابة، رقم(٢٥٤٦)

(٤) أنظر: لسان العرب، ابن منظور٣/١١١؛ والمفردات في غريب القرآن ، الراغب الأصفهاني ص٨٨ ؛ وتاج *اللغة وصحاح العربيّة، الجوهري* ص٤٥٢.

(٥) عون المعبود شرح سنن أبي داود، العظيم آبادي١١/٣٨٥

(٦) أخرجه الحاكم في المستدرك (٤/ ٥٢٢) وصححه، ونقل العظيم آبادي في عون المعبود (١١/٣٨٥) قول السيوطي: «إتفق الحفاظ على تصحيحه».

الظاهرة والباطنة... «ذلك لأنه سبحانه وتعالى لما جعل المصطفى ص خاتم الأنبياء والرسل وكانت حوادث الأيام خارجة عن التعداد، ومعرفة أحكام الدين لازمة إلى يوم التناد، ولم تف ظواهر النصوص بنياتها بل لا بدّ من طريق واق بشأنها، إقتضت حكمة الملك العلاّم ظهور قوم من الأعلام في غرة كل قرن ليقوم بأعباء الحوادث إجراءاً لهذه الأمّة مع علمائهم مجرى بني إسرائيل مع أنبيائهم».[1]

والتجديد في حقيقته هو تنقية واقع المجتمع المسلم من كل جزء من أجزاء الجاهلية ثمّ العمل على إحياء الدين خالصاً محضاً على قدر الإمكان.[2] وتكمن أهميّة التجديد عندما تتعرّض الأمّة الإسلاميّة للضعف والجمود، والبعد عن روح الدين، مما يؤدي إلى ظهور البدع والخرافات، وسيادة الفوضى الدينيّة، وهذا يتطلب ظهور من يجدد للأمّة أمر دينها.

وفي التجديد دعوة مستمرة للإصلاح، وسعي دائم نحو الأفضل، وسمة من سمات التواصل الحضاري بين الثقافات والأمم. وإذا كان التجديد هو عنوان الإصلاح فإنّ الحاجة إليه تكون أكثر الحاحاً أبان الأزمات والنكسات في تاريخ الأمم والحضارات.[3]

وفيما له علاقة بواقع الفكر التربوي الإسلامي، لانعني بالتجديد اعتماد كلّ ما استجدّ من معطيات حضارة اليوم، وإنّما حسن الاختيار والانتقاء بما يحقق السياسة التربويّة المرغوبة، بعد التمييز بين الحسن والقبيح، واخضاع جميع عناصر الاقتباس عن الغير للضوابط العقديّة والشرعيّة التي تحفظ للأمّة الإسلاميّة الأصالة والذاتية، وأخيراً تفعيل القيم التي خضعت لهذه الضوابط مع مراعاة سمات وخصائص الأمّة الإسلاميّة التي تميّزها عن بقيّة الأمم، وحتى وإن كانت هناك قواسم حضاريّة مشتركة بينها وبين الأمم الأخرى، لكن ذلك لا يعني تشابه الذوات، واتحاد السمات، لأنّ أساس تكوين ذاتيّة الأمّة الإسلاميّة الإيمان المطلق بالله تعالى وتوحيده، والمصالح الأخرويّة في نظر المؤمن تأخذ نصيباً كبيراً من المقاصد والأهداف.

وفيما يتعلّق بروافد حركة التجديد في الفكر التربوي، فإنّ المكتبة الإسلاميّة تُعدّ وعاء التراث، الذي يرفد حركة التجديد بالأصالة، واستقلاليّة الذات، ولا أظنّ أنّ المخاوف من تجديد أسلوب التعامل مع معطيات التراث الإسلامي تحول دون حتميّة التغيير في نمط الاكتساب المعرفي العام أو داخل مؤسسات الفكر التربوي، خصوصاً وأنّ مفهوم المكتبة الإسلاميّة طرأ عليه تغيير كبير في ضوء الثورة المعرفيّة الهائلة التي أحدثها عالم الكومبيوتر، والمتغيّرات

---

(١) فيض القدير شرح الجامع الصغير للمناوي ٧/١٠.

(٢) أنظر: موجز تاريخ تجديد الدين وإحياؤه، المودودي ص٤٤.

(٣) أنظر: الفكر الإسلامي بين الإبتداع والإبداع، محمد أحمد عبد القادر ص١٨٨

الكبيرة في شكل المكتبة، وأسلوب التعامل مع محتوياتها، فأصبحنا نتعامل مع آلاف الكتب من خلال قرص صغير لا يتجاوز راحة الكف، ولا يكاد وزنه يُذكر. أمّا عن مضمون المكتبة الإسلاميّة، فلا شكّ في أنّ المخاوف تزداد بسبب ضخامتها وتزايد محتوياتها، الأمر الذي نتج عنه حالة من الفزع لدى الجيل المعاصر خصوصاً عندما توجّه أفراده نحو التعامل معها. إضافة إلى انّ معظم مصادر التراث كُتب بلغة قويّة جزلة، يصعب فهمها على غير المتخصص.

معوّقات التجديد

ما زلنا نعاني من ضعف النتائج التي تمخضت عن محاولات التجديد في مجال الفكر التربوي الإسلامي، بسبب غياب أسس التعامل مع التراث، أو بسبب رغبة بعض النّاس في الجمود على القديم خشية الإنزلاق الحضاري، بحجّة الابقاء على هيبة التراث وأصالته. مالخطأ في جعل حركة التجديد ضمن الممكن، وما يسمح به الفقه الشامل لأحكام الدين، إن كان ذلك لازماً في تحقيق الأصالة وتفعيلها في واقع حياتنا، بدل أن نعيش على هامش الحضارة، ولم نجد لنا في عالم اليوم حيّزاً نتنفس فيه الصعداء.

لقد اكتنف طريق التجديد مشاكل كثيرة حالت دون *انسيابيّة التعامل* والاستفادة من قضايا التراث وتفعيلها في أرضيّة الواقع، ومن ثَمّ قطع الصلة بين القديم والجديد، فإمّا أن نعيش في الماضي، وإمّا أن نعيش في الحاضر، وليس هناك من موقع وسط كما يرى بعض النّاس، حتّى بات من العسير على أصحاب الرأي وقادة الفكر الإسلامي تحقيق وجهة تأصيل الواقع في ضوء المستجدات، وذلك لأسباب عدّة، نذكر منها:

- واقع التعامل مع التراث التربوي الإسلامي أحدث هوّة واسعة بين معطيات الأصالة، ومتطلبات التجديد، حتّى بات المسلمون يعيشون حالةً من الفوضى الفكريّة والمعرفيّة، وذلك بسبب فقدان القدرة على ضبط وجهة التأصيل، وتحديد متطلبات الأمّة.
- ازدياد الانحدار التربوي، ومغايرة توجّهات معظم النّاس لوجهة الدين، وأخلاق الإسلام، وذلك في تصوراتهم وتعاملاتهم. بل يصعب أن نجد لمحصلات التراث أرضيّة واقعيّة نختبر من خلالها مصداقيّة التعامل، وأولويات الأخذ، وسلامة القصد.
- لم تُتح الفرصة لعناصر التراث أن تعيش ثوبها المتجدد، ولا للقيم الإسلاميّة أن تعيش واقع النّاس، وتعكس صدق فاعليتها، ومصداقيّة أصحابها، وكأنّ غُربة الدين بدت واقعاً محققاً تعكس صدق وعد رسول الله ص حيث يقول: «بدأ الإسلام غريباً وسيعود كما بدأ غريباً ،

فطوبى للغرباء.»[1] فلم تكن غربة الدين في حدوثه ووجوده، فالقرآن بين أيدينا، وسنّة رسول الله ص تزيّنت بها مكتباتنا، وإنّما في التعامل معه، ومعايشة قيمه وتشريعاته.

- تعذّر *الاحاطة الدقيقة والشاملة بقضايا التراث، وما ارتبط بها من عناصر الفكر الإسلامي* على مرّ العصور، فالاسلام انتشر سريعا في القرون الاولى حيث «امتدّ في فترة وجيزة من أطراف خراسان الشرقية حتى أفريقية، ومن شرق الاناضول حتى البحر العربي، وبلغت مساحة المنطقة(٣،٥٠٠،٠٠٠) ميل مربع»[2] واتسعت أكثر فيما بعد.
- مع اتساع دائرة الفكر التربوي ضمّت المكتبات الاسلامية كمّا هائلا من مصادر التراث ، وقدراً *لايقلّ أهميّة عن سابقه من المراجع والأبحاث في مجال الدراسات الإسلاميّة* ، ممّا شكّل هالة عظيمة أخذ نطاقها يتسع يوما بعد يوم أمام الباحثين في قضايا التراث، وأصبح من العسير على الباحث الإلمام بحدود المصادر والمراجع، خصوصا في إطار حالة الفوضى، وعدم تنسيق الجهود.
- لتحديد معالم التراث يلزم تقصّي الأخبار والآثار التي لاحصر لها، وهي عملية ليست يسيرة، والأصعب منها الاختيار والانتقاء بما يتوافق ومستلزمات واقع التأصيل، ثمّ تحديد الضوابط التي تحكم ذلك كلّه .
- كثرة الروايات والآثار التي تضمنتها مصادرالفكر الإسلامي، أضافت جهداً كبيرا على الباحث في تحرّي صحّة النصوص واعتماد الصحيح منها، لذا يتوجّب البحث الشامل في مصادر التراث، واعتماد أفضل الوسائل لغربلة الروايات وتمحيصها.
- ظهرت كتابات كثيرة في *الفكر الإسلامي*، لاتستند في تقرير *المبادىء والقيم التربوية* الإسلاميّة على الأسس الصحيحة المستقاة من الكتاب والسنّة، وأقوال السلف الصالح، وبالتالي تفتقر إلى طابع الأصالة، ممّا تسببت في عرقلة وجهة التأصيل والتجديد.
- تساهَلَ كثير من المؤلفين في ذكر الشواهد والأحداث، مثل الاستشهاد بالأحاديث الضعيفة، أو الموضوعة، أو الاعتماد على روايات لأحداث لم تثبت تاريخيا، دون التنبيه إلى ذلك. ممّا أدّى إلى زعزعة الثقة في التعامل مع التراث .
- ضَعْف النظرة الشمولية المتكاملة للتراث الفكري، وتقرير بعض الباحثين أسس ومبادىء

---

(١) صحيح مسلم، الإيمان، رقم الحديث (١٤٥)؛ وسنن الترمذي، الإيمان، رقم الحديث (٢٦٢٩)؛ وسنن ابن ماجة، رقم الحديث (٣٩٨٦)؛ ومسند أحمد، مسند المكثرين من الصحابة، رقم الحديث (٣٧٧٥).

(٢) التعليم في عصر السيرة والراشدين، أكرم العمري (بحث في المؤسسات والممارسات) المجلّد الأول،

تربويّة تتسم بالقصور، دون استقصاء أو تحليل علمي دقيق متكامل للشواهد والأحداث، ممّا أحدث حالة من القصور الفكري في تصوّر معطيات التراث.

- بسبب عدم وجود خطة موحدة وشاملة لعرض عناصر الفكر التربوي، أدّى ذلك إلى تداخل كبير في الآراء والاتجاهات، وإلي تكرار ممل، فغالبا مايأخذ بعض المؤلفين عن غيرهم دون إضافة علمية مفيدة فتضخمت المكتبة الإسلاميّة دون عطاء جديد يناسب اتساعها.
- ظهر الاهتمام بجهاز الحاسوب لخدمة الباحثين والمهتمّين في العلوم الإسلاميّة، وبدأت شركات عالميّة جهودها بعمل وإصدار موسوعات متميّزة للقرآن الكريم وتفسيره، ولكتب الحديث، والتراجم، والمواريث في الشريعة الإسلاميّة، وأخيراً الموسوعة الذهبية والألفيّة في الحديث النبوي الشريف وعلومه، إلى غير ذلك، لتيسير التعامل معها بسرعة واتقان. لكن للأسف يندر أن نجد عند المختصّين في مجال الشريعة، والمهتمين بقضايا التراث، من يُولي هذا الأمر اهتماماً، أو يحاول اختصار الجهد والزمن من خلال الاستفادة من هذه التقنيّة الفائقة، إمّا بسبب العوامل الإقتصاديّة التي يُعاني منها بعض أهل التخصص، وعدم القدرة على متابعة التطور المتزايد في مجال الحاسوب، مع وجود التقتير في الانفاق من قبل بعض الدول الإسلاميّة على مجالات البحث العلمي؛ أو بسبب عدم الرغبة في التعامل مع التقنيّة الحديثة، حيث لم يطّلع كثير من حملة علوم الشريعة على هذه التقنيّة، حتّى يقدّروا مدى حاجة الباحث إليها.

وبعد هذا العرض لأهمّ الأسباب التي عرقلت مسيرة التجديد، وحالت دون تحقيق الأصالة، ينبغي الإشارة إلى بعض العوامل التي يمكن أن تسهم في تيسير وجهة التجديد في الفكر التربوي الإسلامي، أذكر منها:

- سلامة القصد، ومصداقيّة الهدف، واحترام عطاء الأمّة الثقافي.
- وجود رغبة حقيقيّة نحو التأصيل، لتحقيق استقلالية القيم والذاتية في الواقع ؛ لتكون وجهة التجديد فاعلة في تحقيق الأهداف التربويّة.
- العدول عن النظرة الجزئية المبتورة القاصرة، التي حكم بعضنا من خلالها على التراث، إلى النّظرة الشاملة لتحقيق عدالة الحكم وكمال التصوّر.
- يلزمنا توسيع دائرة فقه الثوابت والمتغيّرات في هذا الدين، لتكون الثوابت منابع استقاء، وتكون المتغيّرات معينُ إبداع، ويكون صدق التوجّه إلى الباري عزّ وجلّ معين أنوار المسار، فتجتمع للمؤمن الهدايتان، هداية الطريق، وهداية التوفيق.
- الانتقاء الأمثل للأحداث والنّصوص، واعتماد الصحيح منها، لإيجاد أسس وقواعد تصلح

لبناء تربوي متكامل، يتّسم بالثبات والاستمرار.

- بالرغم من اعتزازنا بتراثنا الإسلامي، لا يلزمنا التعامل مع جميع جوانبه أو عناصره في ضوء مفهومه الشامل، من غير تمييز وتمحيص وتقويم، خصوصاً *إذا استثنينا* نصوص الكتاب والسنّة. فما الذي يمنع من تجاوز بعض تراكمات التراث، إذا تفرّقت بوجودها الكلمة، وتتشتت بسببها الجهود، وكثر حولها الجدل والنّقاش؟
- مرونة الأخذ من دائرة الأحكام الشرعيّة، بما يتلائم وإمكانية التغيير، على أن يكون الأخذ ممّا يحقق الخير للأمّة، بعيداً عن المزاجيّة، أو الرغبة المجرّدة عن تحقيق المصالح المعتبرة في الشريعة الإسلاميّة.
- معرفة أسباب الحدث أو الحكم أو النّص، حتّى يتمكن أصحاب الفكر من القياس التربوي بين المواقف المتشابهة؛ لمعالجة المتغيّرات بسبب الفوارق الزمانيّة والمكانيّة، ومعالجة الجديد.
- إيجاد قاسم مشترك بين الجماعات الإسلاميّة في طريقة النّظرة إلى التراث، والتعامل معه لتفعيل الواقع، تجنّباً لتشتت الجهود، وفقدان المصداقيّة، وتضادّ الآراء والاتجاهات.

فجماعيّة الوجهة في التعامل تحقق كمال الأخذ عن التراث، وشمولية الفائدة لأرضية الواقع.

حفظ الدين وحتميّة التجديد

إنّ من سمات منهج الله الدوام والاستمرار، يمضي حيث تمضي حياة البشر، بأصول ثابتة حُفظت بوعد الله (إنّا نحن نزلنا الذكر وإنّا له لحافظون) (الحجر: ٩) وحفظُ الدين وعدٌ إلهي لاريب فيه، فمن غير المعقول أن تتوقف فاعليّته الحضاريّة عند جيل من الأجيال أو زمن من الأزمان .

ولا بدّ من جماعة مؤمنة تقوم على أمر حفظ الدين، لاتتوقف فيها أنفاس الحقّ ، تحقيقاً لوعد رسول الله ص حيث يقول: «لا تزال طائفة من أمّتي ظاهرين على الحقّ لا يظرّهم من خذلهم حتّى يأتي أمر الله وهم كذلك»[1] وفي رواية أنّه قال: «إذا فسد أهل الشام فلا خير فيكم، لا تزال طائفة من أمّتي منصورين لا يضرّهم من خَذَلَهم حتّى تقوم السّاعة»[2]. وحتّى إن حدث الخلل في صفوف الأمّة، الحامية لدين الله، فإنّ الباري عزّ وجلّ سيهيؤ كامل أسباب الحماية لدينه، وإن لزم الأمر التبديل والتغيير، قال تعالى: (ها أنتم هؤلاء تُدعون لتُنفقوا في

---

(١) صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنّة، رقم الحديث (٧٣١١) ؛ وصحيح مسلم، كتاب الإمارة، رقم الحديث (١٩٢٠).

(٢) سنن الترمذي، كتاب الفتن، رقم الحديث (٢١٩٢)

سبيل الله، فمنكم من يبخل، ومن يبخل فإنّما يبخل على نفسه، والله الغني وأنتم الفقراء، وإن تتولّوا يستبدل قوماً غيركم ثمّ لا يكونوا أمثالكم) (محمد: ٣٨) ومن هنا يلزمنا الحفاظ على وحدة الجماعة في ظلال منهج الله، لأجل استمراريّة فاعليتها الحضاريّة. فلايجوز لنا أن نشتت الصفوف، ونبعثر الجهود، مهما كانت الذرائع والأسباب، قال تعالى: (واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرّقوا، واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداءً فألّف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا) (آل عمران: ١٠٣) وقال: (ولا تكونوا كالذين تفرّقوا واختلفوا من بعد ماجاءهم البيّنات، وأولئك لهم عذاب عظيم) (آل عمران: ١٠٥). وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ص «إنّ الله يرضى لكم ثلاثاً ويكره لكم ثلاثاً، فيرضى لكم أن تعبدوه ولا تُشركوا به شيئاً، وأن تعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرّقوا، ويكره لكم قيل وقال وكثرة السؤال واضاعة المال».[1] لذلك حرص رسول الله ص على لُحمة الجماعة ووحدتها، فلم يرض لأصحابه أن يتفرّقوا مهما كانت الظروف، فعن أبي ثعلبة الخُشني أنّه قال: كان النّاس إذا نزلوا منزلاً تفرّقوا في الشعاب والأودية، فقال رسول الله ص إنّ تفرّقكم في هذه الشّعاب والأودية إنّما ذلكم من الشيطان، فلم ينزل بعد ذلك منزلاً إلاّ انضمّ بعضهم إلى بعض حتّى يُقال: لو بُسط عليهم ثوب لعمّهم.[2] لذلك حذّر النّبي ص أمّته من عاقبة التفرّق والتشتّت، والعدول عن الجماعة، ووحدة المجموعة، فقال: «إنّ أهل الكتابَين افترقوا في دينهم على ثنتين وسبعين ملّة، وإنّ هذه الأمّة ستفترق على ثلاث وسبعين ملّة (يعني الأهواء)، كلّها في النّار إلاّ واحدة وهي الجماعة، وإنّه سيخرج في أمّتي أقوام تَجارى بهم تلك الأهواء كما يَتَجارى الكَلَبُ بصاحبه، لا يبقى منه عِرق ولا مَفصل إلاّ دخله، والله يامعشر العرب لئن لم تقوموا بما جاء به نبيّكم ص لَغَيرُكم من النّاس أحرى أن لا يقوم به.»[3]

ولكي تستمرّ فاعليّة دين الله في حياة البشر أصبح من الضروري لحركة التجديد أن تأخذ حيّزاً من وجهة التأصيل بشرط أن لاتخرج عن مرادات الشارع، ولا تنزوي عن حدود الاجتهادات الممكنة، لتحول دون عزل الدين عن الواقع بحجّة الفارق الزمني بين القديم والجديد، وبذلك نكون قد حققنا أبرز سمات الرسالة الإسلاميّة المتمثلة في عالميّة هذا الدين واستمراريّته، قال تعالى مخاطباً رسوله الكريم ص (وما أرسلناك إلاّ رحمة للعالمين) (الأنبياء ١٠٧)، وقال: (وما أرسلناك إلاّ كافّة للنّاس بشيراً ونذيراً، ولكنّ أكثر النّاس لا يعلمون) (سبأ ٢٨)

---

(١) مسلم، كتاب الأقضية، رقم الحديث (١٧١٥) ؛ ومسند أحمد، باب باقي مسند المكثرين، رقم (٨٥٠١)

(٢) سنن أبي داود، كتاب الجهاد، رقم الحديث (٢٦٢٨) ؛ ومسند أحمد، رقم الحديث (١٧٢٨٢)

(٣) أحمد، كتاب مسند الشاميّين، رقم الحديث (١٦٤٩٠)؛ وسنن أبي داود، كتاب السنّة، رقم (٤٥٩٧).

ومن هنا ينبغي التفريق بين الجديد والتجديد، بين النّصوص الشرعيّة قطعيّة الدلالة، والظنيّة منها، بين الرغبة في التجديد بسبب الميل نحو كلّ ماهو جديد، وبين الرغبة في سيادة دين الله واقعنا وحياتنا بفاعليّة حضاريّة تحقق الشهود العالمي لجماعة المسلمين (وكذلك جعلناكم أمّة وسطاً لتكونوا شهداء على النّاس ويكون الرّسول عليكم شهيدا) (البقرة:١٤٣)

لقد شاءت حكمة الله أن يكون من مصادر دينه ماهو قطعي الدلالة لايحتمل التغيير ولا التبديل *لحصول الثوابت والمرتكزات التي* تمثّل الانطلاقة نحو *التجديد والتغيير*؛ وماهو ظنّيّ الدلالة، ليتسع طريق الاجتهاد والنّظر، وليكون التجديد في هذا الدين ممكنا وفق تجدد الحاجات واتساع المطالب.

ولا ريب فإنّ مخاوف التجديد ستضمحلّ إذا أحسنّا التعامل مع تراثنا وأصول ديننا، والعمل بأحكام الله، في إطار المنهج الإسلامي الذي يُراعي ثوابت المنهج، ومرونة التطبيق، بموضوعيّة لا نئد فيها ماضينا من أجل حاضرنا، ولا نعتزل الواقع الذي أصبحنا جزءاً من كيانه. فوجهة التجديد لم تكن بدعة في الدين كما يدّعيها بعض النّاس، بل هي ضرورة حتميّة للتوافق بين المنطلق والمستقرّ، بين المنهج والواقع. يقول النّبي ص «إنّ الله يبعث لهذه الأمّة على رأس كلّ مائة سنة من يُجدّد لها دينها»[1] لتتحقق العالميّة والاستمراريّة للمنهج الإلهي في واقع البشريّة رغم تغيّر الزمان والمكان.

---

(١) سنن أبي داود، كتاب الملاحم، رقم الحديث (٤٢٩١)

المبحث الرابع

مفهوم التراث الإسلامي

التراث في اللغة: هو مايخلّفه الرجل لورثته، ويرادفه «الورْثُ والإرْثُ والوراثُ. ويشمل المال والحسب[1] ووردت كلمة التراث ومرادفاتها في القرآن الكريم، منها قوله تعالى: (وتَأكلون التُّراثَ أكلاً لَمّاً) (الفجر ١٩) أي: الميراث. ووردت بمعنى الدين والعقيدة والنبوة[2] في قوله تعالى في دعاء زكريا (عليه السلام):(يَرِثُني ويَرِثُ من آل يعقوب) (مريم ٦) وقوله تعالى:(وورِثَ سليمانُ داودَ) (النمل ١٦) وقوله:(ثمّ أورثنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا) (فاطر: ٣٢) ومن معاني التراث في الحديث النّبوي أنهّ الميراث، قال ص «إنّ أغبط النّاس عندي مؤمن خفيف الحاذ، ذو حظّ من صلاة، غامض في النّاس لايُؤبه له، كان رزقه كفافاً وصبرعليه، عُجّلت منيّته وقلّ تُراثُه وقلّت بواكيه»[3]

أمّا معناه اصطلاحاً: فقد تباينت الآراء في تحديد مفهوم التراث، والذي يهمّنا تحديد فهومه الشامل، لأجل التعامل مع مجموع عناصره. فالتراث هو: «ماورثناه عن السابقين من علوم وحضارة وفكر واجتهاد، في ظلال العطاء الشامل والمتكامل للمجتمع المسلم» . وفيما يتعلّق بالوحي، وهل يدخل في إطار هذا المفهوم، فلعلّ رواية أبي هريرة (رضي الله عنه) فيها مايزيل اللبس، فقد ورد عنه أنّه «مرّ بسوق المدينة فوقف عليها فقال :يا أهل السوق ما أعجزكم. قالوا: وما ذاك يا أبا هريرة ؟ قال: ذاك ميراث رسول الله ص يُقسم وأنتم هاهنا ألا تذهبون فتأخذون نصيبكم منه. قالوا: وأين هو ؟ قال: في المسجد. فخرجوا سراعاً، ووقف أبو هريرة لهم حتى رجعوا، فقال لهم: ما لكم ؟ قالوا: يا أبا هريرة فقد أتينا المسجد فدخلنا فلم نرَ فيه شيئاً يُقسم! فقال لهم أبو هريرة: وما رأيتم في المسجد أحداً ؟ قالوا: بلى رأينا قوماً يصلّون، وقوماً يقرأون القرآن، وقوماً يتذاكرون الحلال والحرام. فقال لهم أبو هريرة: ويحكم فذاك ميراث محمّد ص»[4] فالعلماء ورثة الأنبياء، أخذوا عنهم العلم، قال ص «العُلماء هم ورثة الأنبياء ورّثوا العلم من أخذه أخذ بحظٍّ وافر»[5] وورد بلفظ: «إنّ العلماء ورثة الأنبياء، إنّ

---

(١) انظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة وَرَثَ ٤٨٠٨/٦ – ٤٨٠٩

(٢) انظر: مختصر ابن كثير، الصابوني ٤٤٣/٢ ، ٦٦٧ ، ٦٦٨ ؛ وفي ظلال القرآن، سيد قطب ٢٦٣٤/٥

(٣) سنن الترمذي ، كتاب الزهد، حديث (٢٣٤٧) ؛ وسنن ابن ماجة، كتاب الزهد،حديث (٤١١٧) واللفظ له.

(٤) مجمع الزوائد، الهيتمي ١٢٣/١ ، ١٢٤

(٥) صحيح البخاري، كتاب العلم، باب العلم قبل القول والعمل (ترجمة الباب) ؛ وسنن الترمذي، كتاب العلم، رقم الحديث (٢٦٨٢) ؛ وسنن أبي داود، كتاب العلم، رقم الحديث (٣٦٤١) .

الأنبياء لم يُورّثوا ديناراً ولادرهماً إنّما ورّثوا العلم فمن أخذ به أخذ بحظّ وافر»[1]

وضابط المفهوم الشامل للتراث إزاء خطر وعواقب الخلط في التعامل بين الوحي وغيره، هو *التفريق في النظرة وطريقة التعامل*، بين *الوحي الإلهي والمنجزات البشرية الحضارية* والثقافية، على أساس أنّ «الوحي الإلهي لا يقبل الانتقاء والاختيار منه وترك الباقي أو محاولة تطويعه للواقع، أو التفكير بتوظيفه لتحقيق مصالح خاصة أو عامة، بل هو إطار يحكم الحياة، ثمّ يدعها تتطور داخله، فإذا انفلتت خارجه فقد وقع انحراف لابد من تقويمه، وقد حذر القرآن من محاولة الانتقاء، قال تعالى:(أفتؤمنون ببعض الكتاب وتكفرون ببعض فما جزاء من يفعل ذلك منكم إلا خزي في الحياة الدنيا ويوم القيامة يردون إلى أشد العذاب) (البقرة: ٨٥)، وأما المنجزات البشرية الحضارية والثقافية فإنها قابلة للانتخاب والتوظيف وفق الرؤية المعاصرة وحسب الحاجة والمصلحة»[2]. أمّا وجهة الانتقاء والأخذ والاختيار من معطيات الوحي الإلهي في إطار اسلوب *التعامل* ضمن فقه *الأولويّات*، وترتيب *المصالح*، ليس بقصد *الاجتزاء* الذي يعكسه الخلل في الاعتقاد، فذلك لا ضرر فيه، إذا قُصد منه التدرّج والتوازن والمرحليّة في التعامل مع موضوعات الوحي الإلهي، لتحقيق وتيسير سيادة قيم الوحي واقع المكلفين.

ضرورة الفهم الدقيق للتراث

إنّ الفهم الدقيق لنصوص التراث الإسلامي يُساعد على تكوين منهجيّة علميّة ننطلق من خلالها نحو محصّلات حضارية فاعلة تحول دون *التشتت الفكري*، ودون فقدان *المناعة* الحضاريّة التي عزّزها الفكر التربوي الإسلامي على مرّ العصور. فبسبب غياب الفهم الدقيق لمقاصد الشريعة، تبددت جهود الأمّة، وهُدرت طاقاتها. لذا فإنّ الحاجة شديدة إلى فقه عميق متوازن، يُحاط بشموليّة عناصر هذا الدين، لنتوسّط من خلاله بين الأخذ والأداء، بغية الحيلولة دون حدوث خلل في التعامل.

لم تكن الأزمة الحضاريّة التي نعيشها، سببها معطيات *الفكر التربوي الاسلامي*، بل انحسار في فقه التراث، ذلك أنّ العلم بالشيء وفقه دلالته شرط لسلامة الأداء (فاعلم أنّه لا إله إلاّ الله واستغفر لذنبك) (محمد: ١٩)، وفهم الأمر، والبصيرة فيه من ثوابت حسن العمل(قل هذه سبيلي أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن اتبعني وسبحان الله وما أنا من المشركين) (يوسف:١٠٨) وهذا هو السبيل الذي رسمه لنا الباري سبحانه وتعالى.

---

(١) سنن الترمذي، كتاب العلم، رقم الحديث (٢٦٨٢) ؛ وسنن أبي داود، كتاب العلم، رقم الحديث (٣٦٤١)

(٢) التراث والمعاصرة، أكرم العمري ص ٢٧-٢٨

لقد حثّ الاسلام على عمق الفقه، قال تعالى: (انظر كيف نصرّف الآيات لعلهم يفقهون) (الأنعام: ٦٥) ، (قد فصلنا الآيات لقوم يفقهون) (الأنعام: ٩٨)، حيث تتعثر الخطى في الأداء قبل التفقه، فليس كلّ من قرأ فهم، ولا كلّ من فهم أفتى، ولا كلّ من أفتى مفتي. يقول ابن القيم: «ولا يتمكن المفتي والحاكم من الفتوى والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم، أحدهما: فهم الواقع والفقه فيه، واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن والأمارات والعلامات، حتى يحيط به علم، والنوع الثاني: فهم الواجب في الواقع ، وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه أو على لسان رسوله ص في هذا الواقع، ثم يطبق أحدهما على الآخر، فمن بذل جهده واستفرغ وسعه في ذلك، لم يعدم أجرين أو أجرا»[1] ويقول الامام النووي: «من رأى المسألة في عشرة كتب مثلا، لايجوز له الافتاء بها لاحتمال أنّ تلك الكتب كلّها ماشية على قول أو طريق ضعيف»[2] لذلك ينبغي أن يتصدّر الفتوى من هو أهل لها، ويقول الإمام مالك: «ماأفتيت حتّى شهد لي سبعون أنّي أهل لذلك»[3] ومن هنا بات من الضروري ان يتوفّر لدينا علماء أجلاّء يتّسمون بـ:

- القدرة على الفقه الدقيق للنّص الشرعي، وشموليّة دلالاته المتنوعة.
- تصوّر صحيح لأسباب النزول، أو أسباب الحكم، ليكون بالإمكان دراسة الحكم الشرعي داخل محيطه، وضمن حالته، لإيجاد عناصر التقاطع والتشابه بين تلك الحالة التي نشأ من خلالها الحكم، وبين جميع الحالات.
- موضوعيّة النّظرة الفقهيّة، ليتمكن الفقيه من شموليّة الحكم، ممّا يجعل الأحكام الشرعيّة تتسع على المكلفين ليتمكنوا من حسن الأداء.
- الدراية بالمحيط المعايش، وفقه الواقع، والمعرفة الدقيقة بأحوال النّاس، ليتمكن الفقيه من الوصول إلى مصداقيّة الأحكام الشرعيّة المناسبة.
- القدرة على الموازنة بين مقتضى التأصيل وحاجة التجديد.

ولأهميّة سلامة الفهم للنّصوص الشرعيّة أفرد الإمام البخاري باباً أسماه «باب من ترك بعض الاختيار مخافة أن يَقْصُر فَهْمُ بعض النّاس عنه فيقعوا في أشدّ منه»[4] وفي باب «كتابة العلم» أورد عن أبي جُحيفة قوله: قلت لعليّ بن أبي طالب: هل عندكم كتاب؟ قال: لا، إلاّ كتاب

---

(١) أعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن القيم ١/ ٨٧-٨٨

(٢) الفتاوى الحديثية، ابن حجر الهيتمي ص٢٠

(٣) تذكرة الحفاظ، الذهبي، ١/٢٠٨

(٤) صحيح البخاري، كتاب العلم.

الله أو فَهْمٌ أُعْطِيَهُ رجل مسلم..»[1]. وورد عن النّبيّ ص أنه قال: «لا خير في عبادة لا علم فيها، ولا علم لا فهم فيه، ولا قراءة لا تدبّر فيها»[2] ويؤكّد الإمام عليّ بن أبي طالب (رضي الله عنه) على أهميّة الوعي وفقه الخطاب، وذلك في وصيته للتابعي كُميل بن زياد النخعي اليمني (ت: ٨٢هـ) قال فيها: «يا كميل بن زياد، إن هذه القلوب أوعية، خيرها أوعاها، فاحفظ عني ما أقول لك: الناس ثلاثة: عالم رباني، ومتعلم على سبيل نجاة، وهمج رعاع أتباع كل ناعق يميلون مع كل ريح، لم يستضيئوا بنور العلم، ولم يلجأوا إلى ركن وثيق»[3]

ولأجل تحقيق كمال الأداء الشرعي، يوجّه الامام ابن تيمية (ت: ٧٢٨هـ) المتعلّم لأن «تكون همّته فهم مقاصد الرسول ص في أمره ونهيه وسائر كلامه. فإذا اطمأنّ قلب المتعلّم أنّ هذا الأمر هو مراد الرسول ص فلا يعدل عنه فيما بينه وبين الله تعالى، ولا مع النّاس إذا أمكنه ذلك».[4]

إنّ العبادة في الإسلام تُمثّل محور الهدف من الوجود الإنساني، قال تعالى: (وما خلقت الجنّ والانس إلاّ ليعبدون) (الذاريات: ٥٦)، وفهم أحكام الدين يمثّل الطريق القويم لتحقيق العبوديّة الحقّة لله، فلابدّ أن تتسع دائرة الفقه لتشمل فقه نصوص الشريعة وفقه الواقع المعايش الذي يُراد لأحكامها أن تكون فاعلة فيه. وفي ضوء ذلك يلزمنا الاعتقاد بوجود ثوابت ومتغيّرات في كلّ عصر، وعند كلّ جيل، وبحاجة أمّتنا إلى الاجتهاد والتجديد في كلّ زمان ومكان، فالمتغيرات لاتنتهي، على أن تبقى نصوص الوحي الإلهي تمثّل الثوابت في منهج الفكر الإسلامي، أمّا الاجتهاد والنّظر والقياس واستنباط الدلالات، فإنّها تدخل في دائرة المتغيّرات، لتبقى القدسيّة للثوابت وليس للمتغيّرات، ولا يمنع أن يطرأ على الثانية مايطرأ، شريطة أن تبقى الثوابت أسس حماية للمتغيرات، تمنع عنها الزيغ والتحريف والتضليل. وبسبب سطحيّة الفهم لنصوص الشريعة، يظهر الخلل في تصورات النّاس، وفي أحكامهم، فتكون نتائج أخطائهم أبلغ بكثير من المصالح التي قصدوها، وهدفوا إلى تحقيقها، فلا يُعذر المرء إذا أخلص النيّة وأساء العمل، أو أحسن العمل وأساء النيّه، لذا يُشترط في العبادة الحقّة «الإخلاص» و«الصواب»، كما جاء في تفسير الإمام الجليل الفضيل بن عياض (ت:١٨٧هـ)

---

(١) صحيح البخاري، كتاب العلم، رقم الحديث (١١١)؛ ومسند أحمد بلفظ مقارب، كتاب مسند العشرة المبشرين بالجنّة، رقم الحديث (٦٠٠).

(٢) سنن الدارمي، كتاب المقدمة، حديث رقم (٢٩٧).

(٣) حلية الأولياء، أبو نعيم ١/ ٨٩ . ٨٠؛ وتهذيب الكمال، المزي، ٢٤/ ٢٢٠ . ٢٢١؛ والفقيه والمتفقه، الخطيب البغدادي: ١/ ٥٠؛ واحياء علوم الدين، الغزالي ١/ ٧

(٤) الفتاوى، ابن تيميّة ١٠/ ٦٦٤.

لحُسْن العمل الذي ورد في قوله تبارك وتعالى:(ليبلوكم أيّكم أحسن عملا) (الملك: ٢)، قال: «أخلصه وأصوبه، فإنّ العمل إذا كان صوابا ولم يكن خالصا لم يُقبل حتى يكون خالصا وصوابا، والخالص أن يكون لله، والصواب أن يكون على السنّة».[١]

سوء فهم التراث وظاهرة التطرف

ليس بالضرورة أن تكون سمة التطرّف التي أصبحت مدار اتهامنا، كامل أسبابها انعكاس الحقد الدفين، الذي يكنّه أعداء هذا الدين لأمّة الإسلام. ما الذي يمنع من أن نتلمس الخلل في انعكاس الأسلوب والوسائل التي اعتمدناها في الدعوة إلى الخير، والأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، ونمحصها بأسلوب علمي متوازن، لندرك مواطن الخلل؟ وهل من عيب إذا ما أعدنا النظر في سلوكيات الدعاة إلى الله، قبل أن يُعجزنا البحث في أسباب صدّ النّاس عنّهم؟ فدُعاتنا ليسوا ملائكة منزهين عن الخطأ، أو أنبياء ورسلا لازمهم وحي الله في أقوالهم وأفعالهم. نحن بشر نُخطيء ونُصيب، وقد يبلغ بنا حجم الخطأ أحيانا أنّه يمجّ بسببه بعضنا بعضا، ناهيك عن الذي ينصب لنا العداء، ويعدّ لنا السقطات، ويتربّص بنا الدوائر.

لقد أحدث النقد المتواصل للواقع فجوة واسعة حالت دون المشاركة الفاعلة في إصلاحه، وبدت النّظرة العامّة نحو دعاة الإصلاح تأخذ طريق العداء لهم ولدين الله الذي حملوا رايته. نحن لانملك الحيلولة دون مواجهة آثار ومخلفات وتراكمات هذا الواقع، ولامناص من الاصطدام بنتائجه، في الوقت الذي أصبحت فيه حركة البعث والنهوض ضرورة دينيّة وحضاريّة، لأجل الرقيّ بالأمّة لنعيد لها حقّها المغتصب في قيادة العالم. وبسبب سوء الفهم لقضايا كثيرة في تراثنا الإسلامي، حدث خلل في الفكر والأداء عند بعض الأتباع، فأصبح التطرّف مظهراً في سلوكهم ودعوتهم، وكثيراً ما كان سبباً في صدّ النّاس عنهم. ومن بين مظاهر التطرّف:

- تحميل النّصوص الشرعيّة دلالات لاتتناسب مع حجم مضامينها، فنبعد بالأحكام خارج دائرة التشريع. وكذلك الجرأة على الخوض في أعقد المسائل الفقهيّة دون حرج، لدرجة أنّ بعض النّاس يُجيز لنفسه الاجتهاد المطلق، في الوقت الذي يرفضه وإن كان عند الأئمّة الأربعة.
- أن يكتفي المرء في حكمه بنص واحد دون محاولة النظر في النصوص الشرعية مجتمعة.
- محاولة حمل الناس جميعا على الأخذ بالعزائم دون الاكتراث بموجبات الرخص، وقد يلجأ

---

(١) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ابن تيمية ص٢٧؛ والبداية والنهاية، ابن كثير ١٩٩/١٠

بعضهم إلى اتهام من رخّص للناس في بعض المسائل التي يتّسع لها التشريع، بأنّه متساهل في الدين، متهاون بأحكام الله تعالى. وفي بعض الأحيان تكون محاسبتهم الناسَ على النوافل أشدّ من محاسبتهم على الفرائض.

- الميل إلى التعسير على الناس دون الأخذ بما يسّر الله على عباده من الأحكام، مع أنّ النصوص الشرعية تتسع لذلك، قال تعالى: (يريد اللّهُ بكم اليُسر ولا يريد بكم العُسر) (البقرة: ١٨٥) وعن أبي مسعود الأنصاري قال: قال رجل: يارسول الله لا أكاد أُدرك[١] الصلاة ممّا يُطوّل بنا فلان، فما رأيت النّبي ص في موعظة أشدّ غضباً من يومئذ، فقال ص «أيّها الناس إنّكم مُنَفِّرون، فمن صلّى بالنّاس فليُخفّف، فإنّ فيهم المريض والضعيف وذا الحاجة»[٢].
- التكلّف في العبادات، والغلو في الدين، الأمر الذي نهى عنه الشارع، قال رسول اللّه ص «إيّاكم والغلو في الدين» وسبب هذه القولة أنّه لمّا وصل النّبيّ ص إلى المزدلفة في حجة الوداع قال لابن عباس رضي الله عنهما: «هات هلمّ القط لي – أي حصيات ليرمي بها الجمرات في منى– قال: فلقطت له حصيات هنّ حصى الخَذْفِ[٣] ، فلمّا وضعتهن في يده قال : بأمثال هؤلاء، وإيّاكم والغلو (التشدد) في الدين فإنّما أهلك من كان قبلكم الغلوّ في الدين»[٤]. وعن عبد الله ابن مسعود (رضي الله عنهما) قال : قال رسول الله ص «هلك المتنطعون»[٥] قالها ثلاثا. فلابدّ من تجنّب الانحراف بسبب التطرف والمغالاة في منهج التعامل، أو بسبب النظرة المتطرفة نحو قضايا التراث.
- حبّ المخالفة دون الشعور بآثار فرديّة الرأي والاجتهاد، الذي عانت منه الأمّة الإسلاميّة في ظلّ غياب النظرة الجماعية، أو توافق الآراء التي كان حصيلتها مايُسمّى «برأي الجمهور»، الأمر الذي أضعف ثقة النّاس بمعطيات تراثنا الإسلامي. فمع توسّع العلوم، وتباين التخصصات، والتعقيد في تركيبة المجتمعات، وتنوع مشاكل العصر، أصبح من الصعب

---

(١) في رواية الدارمي : «فقال يارسول الله ﷺ ، والله إنّي لأتأخّر عن صلاة الغداة ممّا يُطيل بنا فيها فلان ... » (سنن الدارمي، كتاب الصلاة، رقم الحديث (١٢٥٩).

(٢) صحيح البخاري، كتاب العلم، رقم الحديث (٩٠) ؛ وصحيح مسلم ، الصلاة، رقم الحديث (٤٦٦)

(٣) الخَذف: الحصى الصغيرة بحجم حبّ الباقلاء

(٤) سنن النّسائي، كتاب مناسك الحج، رقم الحديث (٣٠٥٧) ؛ وسنن ابن ماجة، كتاب المناسك، رقم الحديث (٣٠٢٩) ؛ ومسند أحمد، كتاب مسند بني هاشم، رقم الحديث (١٨٥٤).

(٥) صحيح مسلم، كتاب العلم، رقم الحديث (٢٦٧٠) ؛ وسنن أبي داود، كتاب السنّة، رقم الحديث (٤٦٠٨)

** والمتنطعون هم المتجاوزون في أقوالهم وأفعالهم. وقيل: هم المتكلّفون والمغالون.

على الفرد أن يتصدّر دائرة الاجتهاد لمجرّد أنّه يحفظ شيئا من نصوص التراث، أو يفقه بعض جوانبه، بمنأى عن فقه الواقع. ولعلّ الاتجاه الفردي في دائرة الاجتهاد الفقهي المعاصر، أوجد حالة من الفزع عند العامّة بسبب اتساع هوّة الخلاف، حتّى انتقلنا من خلاف الأئمّة إلى اختلاف أفراد الأمّة، ومن المدارس الفقهيّة إلى الاجتهادات الفرديّة. إذن لامناص من النظرة الجماعية، أو على الأقل التقارب في النظرة والحكم داخل إطار المجموعة، *فالعقل الجماعي أقرب إلى إصابة الحقّ، وأنفع للأمّة، لما له من نفاذ الرؤية في* دائرة الشمول والتوازن. ذلك انّ الفرديّة تعتريها المزاجية، والنزعة الذاتية، وقد تتجاوز إلى الأنانيّة، فلابدّ من تجاوز حالة الشعور بقدسيّة الأفراد، تحقيقا لشمولية المصالح.

- حبّ الانتصار للرأي الخاص، بأن يشعر المرء في نفسه مطلق الحق، بينما لايرى جزءا منه عند غيره، وأن يعتقد أنّ رأيه صواب لايحتمل الخطأ وإن كان خطأً، ورأي غيره خطأ لا يحتمل الصواب وإن كان صواباً. والحكم على المخالف في الرأي بأنّه على باطل، دون الاكتراث بإمكانية تعدد الدلالات والإجتهادات، خصوصاً وأنّ دائرة التشريع الإسلامي تتسع لذلك.
- الغلظة في التعامل والخشونة في الأسلوب، مع المسارعة إلى سوء الظن قبل التماس الأعذار، وكذلك ملازمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في الأمور التي هي محلّ خلاف عند الفقهاء.

وبسبب غشاوة الرؤية لعناصر التراث، وضعف الوازع الديني، أصبح التعامل مع التراث الإسلامي يسوده الفوضى، وضعف الشعور بالانتماء نحو الأصالة، ممّا أحدث انفلاتا فكريّاً أثّر كثيراً في ممارسات الأتباع.

كم من فئة ادّعت حقيقة الانتماء لهذا الدين، وأنّها الفرقة النّاجية، ودونها فرق ضالّة، بسبب سوء فهمها لحديث النّبي ص الذي قال فيه: «*إنّ أهل الكتابَين افترقوا* في دينهم على ثنتين وسبعين ملّة، وإنّ هذه الأمّة ستفترق على ثلاث وسبعين ملّة (يعني الأهواء)، كلّها في النّار إلاّ واحدة وهي الجماعة»[1] فما الضابط إذن في تقرير حقيقة الانتماء، وما الذي يحكم وجهة الاستقاء من عناصر وقيم التراث، والتعامل معه؟. لقد أصبح من الضروري إيجاد مايحكم ذلك، كي نتجنّب عشوائية التصوّر، وغوغائيّة السلوك، لنحقق استقامة الوجهة نحو تأصيل واقعنا، دون أن نُحدث خللاً . وقد يتحقق جانبا من ذلك بوضع ضوابط للتعامل مع التراث، منها:

---

(١) مسند أحمد، كتاب مسند الشاميّين، رقم الحديث (١٦٤٩٠) (واللفظ له) ؛ وسنن أبي داود، كتاب السنّة، رقم الحديث (٤٥٩٧) ؛ وسنن الدارمي، كتاب السّيَر، رقم الحديث (٢٥١٨).

** ضابط انتقاء الفئة التي تتعامل مع معطيات التراث، وما يجب أن تتصف به من صفات، يُمكن من خلالها تحقيق هدف التأصيل، مثل سلامة الاعتقاد، وتقوى الله عزّ وجل وخشيته، وتحرّي الأمانة العلميّة في انتقاء النّصوص والتعامل معها، وبشكل خاص نصوص الوحي، ثمّ اتساع دائرة المعرفة بأحكام الشريعة، وشموليتها، لنتمكن من النظرة الكليّة الشاملة، قبل تقرير القيم، وتحديد الوجهات، ورسم معالم الطريق. حيث أنّ النظرة الجزئيّة في التعامل تؤدّي إلى تقزيم القيم والمفاهيم، وتضيّق أفق التصوّر، وبالتالي تحدث خللاً في تأصيل الواقع.

** ضابط انتقاء عناصر التراث في إطار فقه الأولويات، تجنّباً لبعثرة الجهود، وتشتت القيم، فنُعطي كلّ ذي حقّ حقّه، فيكون الاهتمام أوّلاً بنصوص القرآن الكريم، ثمّ بنصوص السنّة النبويّة المطهرة، ثمّ سيرة وآثار الصحابة (رضي الله عنهم) ، ... وهكذا.

** ضابط انتقاء الأساليب والوسائل، لتيسير الافادة من التراث، وذلك بتوفير أكبر قدر ممكن من الخبرات سواء كان في مجال انتقاء الأساليب، أو الوسائل. والاستفادة من مناهج السلف في الاستنباط والفهم، والاسترشاد بالعلماء المتخصصين في كلّ اتجاه من موضوعات التراث.

الفصل الثاني : أهداف وخصائص الفكر التربوي

المبحث الأول

أهداف الفكر التربوي الإسلامي

لاشكّ في أنّ الفكر التربوي في الإسلام يهدف إلى الرقي بالإنسان إلى أعلى درجات *الكمال الثقافي والحضاري، لتصبّ جميع الجهود الفكريّة في دائرة المصالح المعتبرة في* الشريعة الإسلاميّة. لذلك حينما أطلق الباري عزّ وجلّ الفكر البشري لأن يجوب في آفاق الكون، حماه في ذات الوقت من الانفلات خارج مقاصد العقيدة الإسلاميّة، قال تعالى: (إنّ في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنّهار لآيات لأولي الألباب، الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم، ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ماخلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النّار) (آل عمران: ١٩٠ ، ١٩١) فالتفكّر وإطلاق العقل لأن يجوب الآفاق ليس المقصد منه الانتقال من المجهول إلى المعلوم فحسب، وإنّما تحقيق الغاية من إعمال الفكر لتصبّ جميع مجهوداته في دائرة المصالح المرتبطة بالغاية من وجود الإنسان في الحياة الدنيا، وعلاقة ذلك بحياته الأخرويّة (ربّنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانك فقنا عذاب النّار).

لذلك فإنّ التربية الإسلاميّة بمجملها تهدف إلى تنشئة واعداد الإنسان بجميع جوانبه (*العقليّة والبدنيّة والسلوكيّة والأخلاقيّة*، ...) منذ ولادته وحتّى وفاته، في ضوء التعاليم الإسلاميّة، لتحقيق العبوديّة لله تعالى، التي تمثّل المقصد من وجوده، قال تعالى:(وما خلقت الجنّ والانس إلاّ ليعبدون) (الذاريات: ٥٦) وهذه العبوديّة تشمل جميع شؤون الحياة، قال تعالى:(قل إنّ صلاتي ونسكي ومحياي ومملتي لله ربّ العالمين) (الأنعام: ١٦٢) ولا شكّ فإنّ التعليم الإسلامي يُعدّ من أهمّ الوسائل التربويّة لتحقيق ذلك، قال تعالى:(هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلوا عليهم آياته ويزكّيهم ويعلّمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين) (الجمعة : ٢) . ومن هنا حرص النّبيّ ص على توجيه النّاس نحو التعليم، ومواصلة سبيله، فقال: «من سلَكَ طريقاً يلتمس فيه علِماً سَهَّلَ اللّهُ له به طريقاً إلى الجنَّة»[1] كما بارك سبحانه وتعالى حلقة العلم واجتماع النّاس على مدارسة القرآن، فقد أخبر النّبيّ ص عن ذلك بقوله: «ما اجتمع قومٌ في بيت من بيوت الله يتلون كتابَ اللّه ويتدارسونه بينهم إلاّ

---

(١) صحيح مسلم، الذكر والدعاء، رقم الحديث (٢٦٩٩)؛ والترمذي، كتاب العلم، رقم الحديث (٢٦٤٦).

نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرّحمة وحفّتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده»[١].

ومما لا شكّ فيه فإنّ التربية الإسلاميّة تهتمّ بصيانة الأمّة من خلال نشر العلم فيها لتبقى حاضرة وفاعلة، وبخلافه تفقد الأمّة هيبتها وتواجدها بين الأمم. لأجل ذلك فإنّ أهداف التعليم الإسلامي كانت وثيقة الصلة بأهداف الإسلام ومتطلبات رسالته، بل إنّها جميعاً تصبّ في روافده. وفي ضوء ذلك تحددت سياسة المؤسسات التعليمية في الإسلام، بحيث أصبحت جميع العناصر التربوية تهدف إلى نشر العلم، وبناء المجتمع في ضوء المنهج الرباني، الأمر الذي عزّز مسيرة الفكر التربوي الإسلامي عبر القرون.

ولم يكن رسم الهدف في الإسلام لذات الهدف فحسب، وإنّما ليجد مساحة عمليّة في الواقع، وفاعليّة في ممارسات النّاس، وخبرة متراكمة مع توالي الأجيال.

ويُمكن تحديد أرضيّة ومجالات الأهداف في:[٢]

- **الفرد المسلم**: لإعداده وصيانته. قال تعالى:(ياأيّها الذين آمنوا عليكم أنفسكم لا يضركم من ضلّ إذا اهتديتم) (المائدة ١٠٥)، وقال رسول الله ص: «خيركم من تعلم القرآن وعلمه»[٣].
- **الأسرة المؤمنة**: يظهر ذلك في اهتمام الإسلام بسلامة نشأتها، والحفاظ على كيانها. قال تعالى:(ياأيّها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها النّاس والحجارة) (التحريم ٦)، وقال النبيّ الكريم محمّدص: «كلكم را ع وكلّكم مسؤول عن رعيّته»[٤]
- **الجماعة الإسلاميّة**: قال تعالى: (ولْتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون) (آل عمران ١٠٤) وقال النبي ص: «والذي نفسي بيده لتأمرنّ بالمعروف، ولتنهون عن المنكر أو ليوشكنّ الله أن يبعث عليكم عقاباً منه، ثمّ تدعون فلا يُستجاب لكم»[٥]
- **المؤسسات**: حرص الإسلام منذ بداية دولته في المدينة المنورة على بناء المسجد لتحقيق هدف تربوي عظيم، قال تعالى:(في بيوت أذن الله أن تُرفع ويُذكرَ فيها اسمه يُسبّح له فيها

---

(١) صحيح مسلم، كتاب الذكر والدعاء، رقم الحديث (٢٦٩٩)؛ وسنن أبي داود، كتاب الصلاة، رقم (١٤٥٥)

(٢) أنظر كتابي: أهداف وخصائص التعليم الإسلامي، ص٢-٢١

(٣) صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، رقم الحديث (٤٧٣٩).؛ وسنن الترمذي، فضائل القرآن، رقم الحديث (٢٨٣٢).

(٤) صحيح البخاري، كتاب النكاح، رقم الحديث (٤٩٠٤)؛ وصحيح مسلم، كتاب الامارة، رقم (٣٤٠٨)

(٥) سنن الترمذي، كتاب الفتن، رقم الحديث (٢٠٩٥)؛ ومسند احمد، رقم الحديث (٢٢٢١٢).

بالغُدُوِّ والآصال رجال لاتُلهيهم تجارةٌ ولا بيعٌ عن ذكر الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة يخافون يوماً تتقلب فيه القلوب والأبصار) (النور ٣٦ . ٣٧) وقال تعالى:(لمسجد أُسّس على التقوى من أوّل يوم أحقُّ أن تقوم فيه) (التوبة ١٠٨) لتنشط فيه الجماعة الطاهرة الزكيّة (فيه رجال يُحبّون أن يتطهروا والله يُحبّ المطّهّرين) (التوبة ١٠٨)، كما حذّر سبحانه من إعاقة تحقيق هذا الهدف فقال:(ومن ومن أظلم ممّن منع مساجد الله أن يذكر فيها اسمه وسعى في خرابها أولئك ما كان لهم أن يدخلوها إلاّ خائفين لهم في الدنيا خزيٌ ولهم في الآخرة عذاب عظيم) (البقرة ١١٤)

وأسهمت المؤسسات الإسلاميّة بداية بالمسجد النبويّ، وامتداداً عبر المؤسسات المتنوعة ، الخاصّة منها والرسميّة، في رفد مسيرة الفكر التربوي ، وتحقيق غاياته، وتمكين المجتمع الإسلامي من بناء الصرح الثقافي الذي شاع صيته في أرجاء المعمورة.[١]

المبحث الثاني

خصائص الفكر التربوي الإسلامي

يصعب الوصول إلى بيان شامل لخصائص الفكر التربوي الإسلامي، حيث تعددت وتنوعت واتسعت عناصره، ونكاد لا نجد حدوداً جغرافيّة أو زمانيّة منضبطة يتوقف عندها عطاء الفكر، لكن من أبرز ما تميّز به الفكر التربوي في الإسلام أنّه ربّانيّ الوجهة والهدف. وهذا يجعله مستقلاً في أسسه ومنطلقاته ومؤسساته، وفي المعتقد الذي ينبثق عنه، والغاية التي يقصدها، والأسلوب الذي يعتمده. فكلّ ما من شأنه أن يتصّل بالعقل المسلم، وقدرته على تنظيم تعامل الإنسان مع جميع عناصر الحياة وفق المنهج الرباني ينطوي تحت اطار المقصد الكلي من وجود الإنسان، قال تعالى:(قل إنّ صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له، وبذلك أمرت وأنا أوّل المسلمين) (الأنعام ١٦٢ . ١٦٣) ويقول النبي ص: «من أحبّ لله، وأبغض لله، وأعطى لله، ومنع لله، فقد استكمل الإيمان»[٢]، فلا شيء لغير الله، ولا مبتغى إلا هو سبحانه وتعالى. ومن هنا فإنّ عطاء العلماء الذين أثْرَوا مسيرة الفكر الإسلامي، لم يكن القصد منه مغانم دنيوية، بل طلبوه لوجه الله تعالى، لذلك كانت هناك حساسيّة شديدة عند بعضهم من ربط العلم بالمصالح الذاتيّة، ومن طرائف ماوقفت عليه أنّه لمّا بلغ علماء ماوراء

---

(١) أنظر: أهداف وخصائص التعليم الإسلامي، للمؤلف (مرجع سابق)

(٢) سنن أبي داود، كتاب السنّة، رقم الحديث (٤٦٨١)؛ ومسند أحمد بلفظ آخر، كتاب مسند المكيين، رقم الحديث (١٥١٩٠)

النهر خبر بناء المدرسة النظامية ببغداد أقاموا مأتماً للعلم وقالوا: «كان يشتغل بالعلم أرباب الهمم العليّة والأنفس الزكيّة، الذين يقصدون العلم لشرفه، والكمال به، وإذا صار عليه أجر، تدانى إليه الاخسّاء، وأرباب الكسل، فيكون ذلك سببا لمهانته وضعفه»(١)

وكذلك من المميزات الظاهرة للفكر التربوي (العالميّة والشموليّة) حيث تفاعل في مظلته جميع أصناف البشر من غير فوارق اجتماعية أو عرقية. ففُسح الطريق لكلّ من يملك القدرة على العطاء والابداع، ومن هنا يقرّر عالم الإجتماع ابن خلدون في مقدمته بأنّ حملة العلم في الملّة الإسلامية كانوا أكثرهم من العجم، وقد ساهموا بشكل كبير في تغطية العلوم الإسلامية تأليفاً وتدريسا.(٢) ولم تكن الفوارق الاجتماعية حائلة دون مساهمة الجميع. كما أنّ العمل لأجل العيش، والتفاعل مع الحياة الإقتصاديّة، لم يمنع العلماء من الإبداع والتميّز في المجال الثقافي والفكري، وممّا يؤكده بعض الباحثين أنّ مايقارب ٧٫٥٪ من علماء القرنين الثالث والرابع، كانوا من التجار وأصحاب الحرف.(٣)

كما اتسعت دائرة الفكر التربوي الإسلامي، حتّى شملت معارف كثيرة ومتنوعة، بل إنّ العالم الواحد كان يتميّز بشموليّة المعرفة، وتنوع التخصّصات، فمثلا كان الامام الحسن البصري (ت: ١١٠هـ) قد جمع بين الزهد والفقه والحديث وعلوم القرآن واللغة، وسائر العلوم. وكان يدرّس جميع هذه العلوم لطلابه من خلال الحلقات التي عقدها في بيته والمسجد.(٤) وذُكر عن التابعي قتادة بن دعامة (ت: ١١٧هـ) أنّه كان عالماً بالتفسير والفقه، وباختلاف العلماء، ورأس في العربية، وأيام العرب وأنسابها. وقيل أنّ الرجلين من بني أميّة كانا يختلفان في البيت من الشعر، فيبردان بريداً إلى العراق يسألان قتادة عنه.(٥) وكان محمد بن شهاب الزهري (ت: سنة ١٢٤هـ) أجمع علماء زمانه للعلوم، وتحدث في موضوعات عديدة، منها: الحديث والتفسير والترغيب وانساب العرب.(٦)

وعن اتساع معارف الإمام سفيان الثوري، يقول ابن المبارك: «كنت أقعد إلى سفيان الثوري فيحدث فأقول ما بقي من علمه شيء الا وقد سمعته، ثم اقعد عنده مجلسا آخر فيحدث

---

(١) أنظر: كشف الظنون، حاجي خليفة ١/١٥.

(٢) أنظر: مقدمة ابن خلدون ص٥٤٣-٥٤٥.

(٣) أنظر: الإسلام والوعي الحضاري، أكرم العمري ص١٤٣؛ وتاريخ التعليم عند المسلمين، منير الدين أحمد ص١١٨.

(٤) سير اعلام النبلاء، الذهبي ٤/٥٧٩

(٥) انظر: الطبقات، لابن سعد ٧/٢٢٩؛ وسير أعلام النبلاء، الذهبي٥/ ٢٧٦، ٢٧٨.

(٦) سير أعلام النبلاء، الذهبي ٥/ ٣٢٦، ٣٢٨، والبداية والنهاية ، ابن كثير٩/ ٣٤٠

فأقول ما سمعت من علمه شيء»[1]

ويحدّث ابن سينا عن نشأته العلميّة، واتساع دائرة الطلب، فعن عبيد الجوزجاني قال: حدثني أستاذي *أبو على الحسين* بن عبد *الله* بن سينا، قال: *فلما* بلغت سن *التمييز* سلمني *أبي* إلى معلم القرآن ثم إلى معلم الأدب، فكان كل شيء قرأه الصبيان على الأديب أحفظه. والذي كلفني أستاذي كتاب الصفات وكتاب غريب المصنف، ثم أدب الكتاب، ثم اصلاح المنطق، ثم كتاب العين، ثم شعر الحماسة، ثم ديوان ابن الرومي، ثم تصريف المازني، ثم نحو سيبويه، فحفظت تلك الكتب في سنة ونصف، ولولا تعويق الأستاذ لحفظتها بدون ذلك، وهذا مع حفظي وظائف الصبيان في المكتب. فلما بلغت عشر سنين كانوا في بخارى يتعجبون مني ثم شرعت في الفقه فلما بلغت اثنتي عشرة سنة صرت أفتي في بخارى على مذهب ابي حنيفة. ثم شرعت في الطب وصنفت القانون وأنا ابن ست عشرة سنة .. «وشارك آنئذ في معالجة الأمير نوح بن نصر *الساماني* فصلح على يديه. وطلب *بعدها* ان يسمح *له* بالاستفادة من مكتبة *الأمير* فسمح له». ثم يقول: فرأيت في خزانته كتب الحكمة من تصانيف ابن نصر بن طرخان الفارابي، فاشتغلت بتحصيل الحكمة ليلا ونهارا حتى حصلتها فلما انتهى عمري الى أربع وعشرين كنت أفكر في نفسي أن لا شيء من العلوم لا أعرفه».[2]

ومن السمات والخصائص التي ميّزت الفكر التربوي الإسلامي، وجعلته في موقع الصدارة *الحضاريّة* دون منازع (*التوازن والواقعيّة*) حيث *انبثقتا* عن *أصل الدين*، انطلاقاً من *النظرة* الشمولية التي تحقق مصلحة عالم الدنيا، وعالم الآخرة، لارتباط الإنسان بهما. قال تعالى: (وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسِن كما أحسَن اللّه إليك ولا تبْغِ الفساد في الأرض إنّ اللّه لا يُحبّ المفسدين) (القصص: ٧٧). وسيأتي الحديث عن ذلك في موضوع (التوازن وتعزيز فقه الواقع). إن شاء الله تعالى. وكذلك من السمات التي ميّزت *الفكر* التربوي الإسلامي (*التوسط والاعتدال*) حيث حدّد *معالمها القرآن* الكريم، قال *تعالى*:(وكذلك جعلناكم أمّة وسطا)[3] لأجل أن تكون لها أحقيّة الشهادة على غيرها(لتكونوا شهداء على الناس) (البقرة:١٤٣).

وسمة التوسط والاعتدال لا يُمكن تحقيقها دون أن نُحدث التوازن والواقعيّة في التصور

---

(١) سير أعلام النبلاء الذهبي ٢٤٨/٧؛ وتقدمة الجرح والتعديل، ابن أبي حاتم١/١١٥؛ وحلية الأولياء، لأبي نعيم ٧٣/٧.

(٢) آثار البلاد وأخبار العباد، القزويني ص٢٩٩، ٣٠٠

(٣) أي جعلناكم دون الأنبياء وفوق الأمم. (الجامع لأحكام القرآن، القرطبي ١٥٣/٢)

والسلوك، حيث انّ الأداء إذا خرج عن أصله، أحدث الخلل. يقول ابن القيّم الجوزيّة: «دين الله وسط بين الجافي عنه والغالي فيه، كالوادي بين جبلين، والهدى بين ضلالين، والوسط بين طُرفين ذميمين، فكما أنّ الجافي عن الأمر مضيّع له، فالغالي فيه مضيّع له، هذا بتقصيره عن الحدّ، وهذا بتجاوزه الحدّ»[1] ويقول الشاعر:

كانت هي الوسط المحمي فاكتنفت ** بها الحوادث حتّى أصبحت طرفا

وحرص الإسلام على أن يجعل المؤمن في أحسن صورة، وأفضل حالة، سواء كان ذلك في الفكر أم السلوك، وحتى الهيئة، بل حرص النّبي ص على توجيه أصحابه إلى جوانب شاملة لسلوكهم، لتحقيق مبدأ الاعتدال في مظهر وأداء الشخصيّة الإسلاميّة، حتّى في أدقّ الأمور التي لها علاقة بهيئة الإنسان، فقد روى الصحابي الجليل أبو هريرة رضي الله عنه، أنّ رسول الله ص قال: «لايمشي أحدكم في نَعْلٍ واحدةٍ، لِيُحْفِهِما جميعاً أو لِيُنْعِلْهُما جميعاً»[2] وقيل العلّة في ذلك: «أنّها خارجة عن الاعتدال»[3] ممّا يُحدث خللاً في هيئة وشخصيّة المسلم.

---

(١) مدارج السالكين، ابن القيم ٤٩٦/٢

(٤) صحيح البخاري، كتاب اللباس ، رقم الحديث (٥٥١٨)؛ ومسلم، اللباس والزينة، رقم الحديث (٢٠٩٧) ؛ وسنن الترمذي، كتاب اللباس، رقم الحديث (١٧٧٤)؛ وموطأ مالك، كتاب الجامع، رقم الحديث (١٧٠١).

(٣) فتح الباري، ابن حجر ٣٢٢/١٠

الفصل الثالث : نظرات في التراث الإسلامي

المبحث الأول

عطاء الماضي وحاجة الواقع

ليس من الضروري ونحن نعيش زماننا هذا، أن نكون صورة عن الماضي أو جذوة منه، وذلك في طريق دعوة العودة إليه، والأخذ عنه. فإذا قصدنا الماضي فذلك لأجل القيم والمبادىء والأخلاقيات، خصوصاً وأنّ المجتمعات الإسلاميّة في القرون الأولى كانت متميّزة في ذلك، وصالحة لأن تكون منابع استقاء لأبناء الأمّة. وسبيلنا الأخذ عن الماضي، وليس أخذ الماضي. حيث يتمثّل جمال الإبداع في حياتنا عندما تمتزج قيم أصالتنا بواقعنا، مع مراعاة ضرورة التجديد الذي يقرره أهل الإيمان، لا الذي يرسم معالمه أهل الفسق والفجور. فلا يلزمنا إذا تمثلنا قيم وأنماط التربية السلوكية عند الإمام أحمد بن حنبل – مثلا– أن تكون حياتنا من خلال الأخذ بها متطبعة في الأداء بنفس الطابع الذي تمثل في سيرته، فواقع عصره له مميّزاته وخصائصه. وهذا لايعني تجاوز منظومة الحقّ التي عاشها سلفنا الصالح، فالحقّ حقّ ولوكان قديما، والباطل باطل ولوكان حديثا.

إنّ التعامل مع الماضي قد يُوجد شعوراً عميقاً بالصحبة وحب التقليد، فينسى المرء عصره في نشوة إشراقة ماضيه، فتختل الموازنة بين ماهو واقع معايش، وبين ماهو ماض مشرق، فينبغي أن لا يحول ذلك دون التفاعل الهادف مع معطيات الواقع، وأن لا تدفعنا عواطف الانتماء لعشق الماضي لذاته، بل لا بدّ من الانبساط في ظلال القيم التي نتجت عنها اشراقة الماضي، خصوصاً وأنّ ماضينا الإسلامي عكس ممارسات المجتمع المسلم في واقع إسلامي، تفاعل مع المنهج، فبانت في ظلاله معالم الهُدى. أمّا حينما يكون الخطأ في ممارسات البشر، فمردّه إلى ذات الممارسات، وليس إلى طبيعة المنهج، لأنّ شرع الله أُحكم وسُدد(لايأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنزيلٌ من حكيم حميد). (فصلت ٤٢) لذلك ينبغي التفريق بين فاعلية القيم الإسلامية كونها خصائص ذاتية، وبين أثرها في واقع المجتمعات التي تعاملت من خلالها، فالأول يمثل الأصل والمصدر، والثاني يمثل التجربة وتراكم الخبرة والمعرفة، ولكلّ مجتمع نصيب ممّا كسب (تلك أمّة قد خلت لها ماكسبت ولكم ماكسبتم ولا تُسئلون عمّا كانوا يعملون) (البقرة ١٤١) على أن تبقى بصائر أهل الإيمان أداة غربلة وتمحيص.

ومع اعتزازنا بماضينا إلاّ انّ جهود الإصلاح لابدّ أن تتوجّه نحو صياغة الواقع، والاعداد

للمستقبل، لذا ينبغي ضبط حركة التأصيل والتجديد وفق هذا التوجّه، وضمن هذا الإطار. فإذا أردنا أن نُعالج الأخطاء والسلبيات فلتصبّ جميع الجهود نحو معالجة الحاضر وسلبياته، وليس الماضي لأنّ الماضي لن يعود، على أن لانفقد العبرة والعظة من أحداثه، لتكون منطلقاً نحو تصحيح الواقع وإصلاحه. فليس من الضروري أن نجعل لأنفسنا في كلّ حادثة مضت في تاريخنا موطىء قدم، في الوقت الذي لم نجد لنا في واقع اليوم موطىء قدم. لقد أضحت عيون العالم إلى الأمام، وباتت عيوننا إلى الوراء، فتعثّرت الخطى نحو تحقيق عالميّة هذا الدين وواقعيّته، ونحن نعلم أنّ الباري عزّ وجلّ صرفنا عن الانشغال بملابسات الماضي وسلبياته فقال: (تلك أمّة قد خلت لها ماكسبت ولكم ماكسبتم ولا تُسئلون عمّا كانوا يعملون) (البقرة ١٤١)، وقال:(يا أيّها الذين آمنوا عليكم أنفسكم لا يضرّكم من ضلّ إذا اهتديتم إلى الله مرجعكم جميعا فيُنبئكم بما كنتم تعملون) (المائدة ١٠٥) فهل صراعنا الحالي مع من ينصب لنا ولديننا العداء، أم مع النّواصب الذين غاروا في صفحات التاريخ ؟ ولاأعني بذلك تجاوز أخطاء الماضي دون عبرة، بقدر مانتجاوز زمن الماضي وملابساته، لأنّنا سنُسأل يوم القيامة عن زماننا، لا عن زمانهم، قال ص : لا تزول قدما عبْدٍ يوم القيامة حتّى يُسأل عن عمره فيما أفناه»[1] وليس عن عمر غيره.

علينا أن لا نعيش أحزان الماضي وآلامه، فتستمرّ حياتنا بيت عزاء ليس لمأتمه نهاية. فلا يسعنا أن نجدد العزاء في كلّ عام على مقتل الحسين[2] (رضي الله عنه) في الوقت الذي يتجدد العزاء في حياتنا بين الحين والآخر بمقتل أصحاب الحقّ، وأتباع الرسالة. نحن بحاجة لأن نتحسس محنة الإسلام ومصاب المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، أكثر من حاجتنا لأن نعيش محنة الإمام أحمد بن حنبل[3] التي انقضت، وبقيت محنة الإسلام تلوح في أفق كلّ

---

(١) تتمة الحديث: « وعن علمه فيم فعل، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه» (سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة، رقم الحديث (٢٤١٧) (واللفظ له) ؛ وسنن الدارمي، كتاب المقدمة، رقم الحديث (٥٣٧).

(٢) الحسين الشهيد الإمام الشريف ، سبط رسول الله ﷺ وريحانته من الدنيا، ومحبوبه، أبو عبد الله أمير المؤمنين، كان لمقتله حادث مؤلم، ومصاب عظيم، توفي شهيداً في كربلاء بالعراق قرب الكوفة سنة ٦١هـ. (أنظر ترجمته وحادثة استشهاده في: تاريخ الطبري ٣٤٧/٥؛ وتاريخ بغداد للخطيب ١٤١/١؛ وتاريخ الإسلام للذهبي ٣٤٠/٢؛ البداية والنّهاية لابن كثير ١٤٩/٨؛ والأعلام للزركلي ٢٤٣/٢)

(٣) هو أبو عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني. إمام المحدثين، ومن الأئمّة الأعلام، وُلد بمرو سنة (١٦٤ هـ) وحُمل إلى بغداد وهو رضيع، وكان رأساً في الزّهد والورع والصبر على البلاء. امتُحن وابتلي عندما دُعي إلى القول بخلق القرآن أيّام المعتصم، فضُرب وسُجن، وبقي في الحبس إلى أن مات المعتصم، فلمّا ولي الواثق منعه من الخروج من داره، ولمّا جاء المتوكل أكرمه ورفع المحنة. كتابه في الحديث هو «المسند».

مشرق، وليس لها مغرب.

لا نريد أن نتهم عشّاق التراث بالتعصب والمغالاة ونحن من عشّاقه، لكنّ تجاوز حدود الموضوعيّة تبعث بالغرابة والاستهجان، وكياسة المؤمن أجدر بأن تحكم في مثل هذا الموطن، لذلك ينبغي أن لايكون تعاملنا لذات التراث فحسب، بل للدخول إلى عالم الواقع من خلاله، بعد أن يسلم المنطلق ببركة الإخلاص وصدق النيّة، ويتضح الطريق بنور الهداية، لتلوح كرامة الأمّة في هذا العالم ببركة وعد الله الذي لايُخلَف (وَعَدَ الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات لَيَسْتَخْلِفَنَّهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم ولَيُمَكِّنَنَّ لهم دينهم الذي ارتضى لهم ولَيُبَدِّلَنَّهم من بعد خوفهم أمناً يعبدونني لا يشركون بي شيئاً ومن كفر بعد ذلك فأولئك هم الفاسقون) (النور ٥٥)، فما دامت الأرض باقية فالإستخلاف قائم، ومنوط بشرطه، الإيمان والعمل الصالح، فلنبحث عن أهل الإيمان والصلاح، قبل أن نتطلّع إلى الاستخلاف والتمكين.

ليس غريباً أن يتمثّل البعد الحضاري في سلوك وعطاء أتباع الدين الإسلامي، لذلك لا يجوز أن تستهوينا العواطف المجرّدة عن الفاعليّة، وتتأى بنا الغفلة، فتجعلنا في عزلة عن واقعنا، وفتور في التفاعل معه. ولا أعني بذلك التعايش مع كلّ مايتصل بالواقع دون اكتراث بالقيم الإسلاميّة، وإنّما الرغبة في تحقيق الوراثة الإيمانيّة (إنّ الأرض لله يُورثها من يشاء من عباده والعاقبة للمتقين) (الأعراف ١٢٨).

المبحث الثاني

في ظلال السيرة النبويّة

تُمثّل السيرة النّبويّة المطهرة وعاء الأحداث التي صانها وحي الله، حيث تفاعل في ظلالها المؤمنون مع عناصر المنهج الرباني الذي تتابع نزوله منجماً وحسب الأحداث، ووفق متطلبات المجتمع المسلم، ليتمكنوا من الأداء الأمثل في أجواء إيمانية رقّت بهم من فقه الدين إلى فقه العمل بمقتضاه.

وعكست السيرة النّبويّة الأداء المتكامل لتعاليم الإسلام الذي تَمَثّل في سلوك المصطفى محمّد ص، لذا فإنّ أصحابه (رضي الله عنهم) كانوا يُدركون أهميّتها في حياتهم، قال سعد بن أبي وقاص (رضي اللّه عنه): «كنا نعلم أولادنا مغازي رسول اللّه ص كما نعلمهم السورة

تُوفي ببغداد سنة (٢٤١ هـ). (سير اعلام النبلاء ، الذهبي١١/٧٧ ؛ والبداية والنهاية، ابن كثير ١٠/٣٢٥)

من القرآن». كما وعدّها العلماء من أجلّ وأعظم العلوم الإسلاميّة بعد كتاب الله. يقول الإمام إبن حجر في بيانه للعلوم الشرعيّة: «ولا يرتاب عاقل في أنّ مدارها على كتاب الله المقتفى، وسنّة نبيّه المصطفى، وأنّ باقي العلوم إمّا آلات لفهمها، وهي الضالّة المطلوبة، أو أجنبيّة عنهما، وهي الضارّة المغلوبة»[1]

ينبغي أن تتجدّد أحداث السيرة النّبويّة في حياتنا –من حيث العبرة والعظة والاقتداء– لترسم لنا معالم الهدى لمن أراد أن يسلك طريق الفوز والنجاة، حيث زخرت تلك الأحداث بمواقف شاملة لمناحي الحياة، وموجِّهة لحركة المؤمن خلال رحلته في عالم الدنيا، ومن ثمّ - امتدّت بشموليتها واتساع آفاقها – لتشمل إعداد الإنسان للحياة الأخرويّة، والسعادة الدائمة؛ لذا كان لابدّ من نظرة موضوعيّة للسيرة النّبويّة، خصوصاً وأنّها تُعدّ وحدة قياس تربوي بسبب تطابق عناصر المنهج الرباني مع الأداء البشري، حيث كان خُلق النبي ص القرآن الكريم، فعن سعد بن هشام (رضي الله عنه) قال:«أتيت عائشة رضي الله عنها فقلت يا أمّ المؤمنين أخبريني عن خلق رسول الله ص قالت: كان خلقه القرآن، أما تقرأ قول الله عزّ وجلّ (وإنّك لعلى خلق عظيم) (القلم ٤) قلت:فإنّي أريد أن أتبتل، قالت:لاتفعل، أما تقرأ (لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة) (الأحزاب ٢١) فقد تزوّج رسول الله ص وقد وُلد له».[2]

وكان أصحابه الكرام (رضوان الله تعالى عليهم) خير أجيال المكلفين، وهم الذين تحققت في حياتهم جميع مستلزمات تطبيق منهج الله، قال تعالى في وصفهم: (كنتم خير أمّة أخرجت للنّاس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله) (آل عمران١١٠) وقال تعالى: (وكذلك جعلناكم أمّة وسطاً لتكونوا شهداء على النّاس ويكون الرّسول عليكم شهيدا) (البقرة ١٤٢) وقال النّبي الكريم ص:«خير النّاس قرني ثمّ الذين يلونهم ثمّ الذين يلونهم»[3]

ومن هنا تظهر أهميّة دراسة السيرة النبوية وفق منهجية علميّة فاعلة، لتقويم الحياة العملية للمجتمعات الاسلامية، وقياس مدى ملاءمتها لمقتضى المنهج الالهي الذي تبلور في عصر السيرة بأكمل وجه قدّر له أن يكون في حياة البشر، على أن تكون القاعدة الإيمانيّة هي التي تحكم توجهات من يتصدّر الكتابة عن السيرة النّبويّة، كي يُدركوا هيبة الأحداث التي صانها الوحي الإلهي الذي (لايأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيلٌ من حكيم حميد) (فصلت

---

(١) فتح الباري، ابن حجر ٥/١

(٢) مسند الإمام أحد، رقم الحديث (٢٤٠٨٠)

(٣) صحيح البخاري، كتاب الشهادات، رقم الحديث (٢٥٠٩)، ؛ وصحيح مسلم، كتاب فضائل الصحابة، رقم الحديث (٢٥٣٣)؛ وسنن الترمذي، كتاب المناقب، رقم الحديث (٣٨٥٩).

٤٢) فما كان لرسول الله ص أن يتقول خلاف مانزل عليه من كلام الله (ولو تقوّل علينا بعض الأقاويل لأخذنا منه باليمين ثمّ لقطعنا منه الوتين، فما منكم من أحد عنه حاجزين) (الحاقّة ٤٤-٤٧) وما وسع رسول الله ص أن يتجاوز في الأداء حدود المطلب الالهي حيث كان خلقه القرآن.

وبسبب سيادة مناهج البحث المتأثّرة بالفكر الغربي، المجردة من دوافع الإيمان، الإيمان الذي كان من وراء ظهور الأحداث التي عكستها ممارسات المجتمعات الإسلاميّة في واقع حياتها، وكذلك بسبب عدم توفّر القاعدة الايمانية التي تلزم من يتصدر الحديث عن التأريخ الإسلامي بشكل عام، والسيرة النبويّة على وجه الخصوص، نجد أنّ كثيراً من المستشرقين شطّوا في تصوراتهم للأحداث، وفي حكمهم على نتاج الفكر الإسلامي عبر قرونه، فقصروا عن فهم دوافع السلوك في ضوء الوجهة التأريخيّة المجرّدة، لأنّ الوصف التاريخي للحدث قد يرسم حدوده، ويصور معالمه، لكن في إطار هذه المنهجية يصعب رسم الأبعاد الايمانية والأهداف التربويّة الدعويّة التي كانت تمثل محور الأحداث، ودوافعها الفاعلة.

أمّا عن مجتمع الصحابة (رضي الله عنهم) في عصر السيرة، فمن الخطأ تصوّر واقعهم خارج بشريتهم، ولزوم صفاتها، قال تعالى مخاطباً إيّاهم:(الآن خفّف الله عنكم وعلم أنّ فيكم ضعفا) (الانفال ٦٦) وقال تعالى:(أُحلّ لكم ليلة الصيام الرّفَثُ إلى نسائكم هنّ لباس لكم وأنتم لباس لهنّ علم الله أنّكم كنتم تختانون أنفسكم فتاب عليكم وعفا عنكم، فالآن باشروهنّ وابتغوا ماكتب الله لكم) (البقرة ١٨٧) فعلى الرغم من أنّ واقع الصحابة رضوان الله عليهم يرسم الصورة المثالية في اخلاص النيات، وصدق التوجه لله تعالى، لكن ذلك لاينفي عن بعضهم تأثّره بالعوامل المادية، لذا كشف القرآن الكريم عن بعض الثغرات التي تخلّلت أداء الصحابة، مثل خلافهم على الفيء بعد معركة بدر الذي وردت الإشارة إليه في قوله تعالى:(يسألونك عن الأنفال قل الأنفال لله والرّسول فاتقوا الله وأصلحوا ذات بينكم وأطيعوا الله ورسوله إن كنتم مؤمنين) (الأنفال١) وكذلك بعض الأخطاء التي حدثت من بعض الصحابة في معركة أحد والتي حالت دون اكتمال النّصر، قال تعالى مخاطباً أصحاب النّبي ص (ولقد صدقكم الله وعده إذ تحسّونهم بإذنه، حتّى إذا فشلتم وتنازعتم في الأمر وعصيتم من بعد ما أراكم ماتحبّون، منكم من يُريد الدنيا ومنكم من يُريد الآخرة ثمّ صرفكم عنهم ليبتليكم ولقد عفا عنكم والله ذو فضل على المؤمنين) (آل عمران ١٥٢) [١]

---

(١) أنظر تفسير الآية في: تفسير ابن كثير، مج (١)، وفي ظلال القرآن لسيد قطب مج (١)

ومهما رقى المجتمع البشري في سلّم الطاعات، نجد فيه الصفوة التي تلتزم المثل العليا، وفيه دون ذلك، بل وفيه من يأخذ بالحدّ الأدنى الذي يحقق صفة الاسلام، فعن جابر بن عبد الله (رضي الله عنهما) أنّ رجلا سأل رسول الله ص، فقال: أرأيت إذا صليت الصلوات المكتوبات، وصمت رمضان، وأحللت الحلال، وحرّمت الحرام، ولم أزد على ذلك شيئا أأدخل الجنّة؟ قال: نعم.قال والله لا أزيد على ذلك شيئا.[1]

ولّما كان مجتمع الصحابة مجتمعاً بشريّاً فقد راعى الحقّ سبحانه وتعالى ذلك في ميدان التغيير، فكان لتدرج نزول الآيات القرآنية على رسول الله ص أثر واضح في حياتهم، ممّا أدّى إلى البناء التربوي المنتظم والمتناسق مع طبيعة المراحل في العهدين، المكي والمدني. ومن هنا فقد أكد الإسلام على أهمية التدرج المرحلي في بناء الشخصية الإسلامية؛ كي يبقى التوازن والتنسيق قائما بين مقدار الإكتساب، وبين طبيعة البشر التي أودعها الله فيهم. قالت السيدة عائشة (رضي *الله* عنها): «*إنّما* نزل-*أي القرآن*-أول ما نزل منه سورة من *المفصّل*، فيها ذكر الجنّة والنار، حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام، ولو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر، لقالوا: لا ندع الخمر أبدا، ولو نزل لا تزنوا لقالوا: لاندع الزنا أبدا. لقد نزل بمكة على محمد ص وإنّي لجارية ألعب، (بل الساعة موعدهم والساعة أدهى وأمر) (القمر ٤٦) وما نزلت سورة البقرة والنساء إلا وأنا عنده»[2]

وكذلك ورد عن *ابن* عباس (رضي *الله* عنهما) أنّه قال: «كان *الرجل* منّا *إذا* تعلّم عشر آيات لم يجاوزهنّ حتى يعرف معانيهنّ والعمل بهنّ».[3] وفي قوله تعالى:(كونوا ربانيين) (آل عمران ٧٩) قال ابن عبّاس: «حلماء فقهاء، ويُقال الرباني من يربي النّاس بصغار العلم قبل كباره.»[4]

وعندما يكون الخلل في ثمار العمل الذي يعكسه أداء الصحابة يأتي التوجيه القرآني ليرسم لهم معالم طريق الهداية، ويستدرك التأثير السلبي الذي يحول دون اكتمال الأداء، صيانة لجيل التنزيل ومجتمع القدوة، وهذا الذي حدث يوم أحد حينما عزا الحقّ سبحانه وتعالى الأخطاء التي اعترضت الأداء الجهادي لبعض الصحابة، إلى عوامل دنيويّة، قال تعالى

---

(١) صحيح مسلم، كتاب الإيمان، رقم الحديث (١٥)، ومسند أحمد، باقي مسند المكثرين، رقم الحديث (١٤٣٣٧). وفيه ورد انّه النّعمان بن قوقل.(أنظر نفس المصدر المشار إليه)

(٢) صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب: تاليف القرآن، رقم الحديث (٤٩٩٣)

(٣) جامع البيان، الطبري ١/ ٨٠؛ تفسير القرآن، ابن كثير ١/ ٣ (من مقدمة التفسير).

(٤) صحيح *البخاري* كتاب *العلم*باب: *العلم قبل العمل والقول* ١/ ٣٧

مخاطباً إيّاهم: (منكم من يريد الدنيا ومنكم من يريد الآخرة) (آل عمران ١٥٢) فأساس الخلل في الأداء مردّه إلى محبّة الدنيا التي أسَرَت- في لحظة الضعف البشري- بعض القلوب المؤمنة، وذلك في موطن البلاء والاختبار.

وفي موقف آخر كانت اشارة القرآن الكريم واضحة جليّة في تعليل تردد بعض الصحابة (رضي الله عنهم) في الخروج إلى غزوة تبوك، حيث غلبتهم ثُقلة الأرض، ومغريات الحياة، قال تعالى معاتباً من تخلّف منهم:(يا أيّها الذين آمنوا مالكم إذا قيل لكم انفروا في سبيل الله إثّاقلتم إلى الأرض أرضيتم بالحياة الدنيا من الآخرة فما متاع الحياة الدنيا في الآخرة إلاّ قليل، إلاّ تنفروا يعذّبكم عذاباً أليماً ويستبدل غيركم ولا تضرّوه شيئاً والله على كلّ شيء قدير) (التوبة: ٣٨، ٣٩)

إنّ السمة الظاهرة لسلوك الصحابة (رضي الله عنهم) أنّ دوافعه عقديّة تأثّرت بالثواب الأخروي والتطلع إلى ماعند الله تبارك وتعالى، فكان التوجه الذاتي إلى اخلاص النيّة لله تعالى قائما، يتطلّع إلى اشراقته صفوة المؤمنين الذين يبتغون الله والدّار الآخرة.

كيف يمكن *أن* نفسر *الأبعاد الإيمانيّة للدوافع التي* جعلت صحابيّاً من أصحاب رسول الله ص يرمي تلك التمرات في لحظة الحاجة إليها ليتسارع إلى طاحونة الجهاد، وقلب المعركة، وهو يقول : بَخٍ بَخٍ، إنّها لحياة طويلة. وذلك يوم بدر عندما دنا المشركون من مكان بدر، وتقابل الجمعان، فقال رسول الله ص مخاطباً أصحابه: «قوموا إلى جنّة عرضها السماوات والأرض» فقال عُمير بن الحُمام الأنصاري: يارسول الله، جنّة عرضها السماوات والأرض، قال: نعم، قال: بَخٍ بَخٍ. قال رسول الله ص مايحملك على قولك بخٍ بخٍ. قال: لا والله يارسول الله إلاّ رجاء أن أكون من أهلها، قال ص : فإنّك من أهلها. فأخرج تمرات من قَرَنه فجعل يأكل منهنّ ثمّ قال: لئن أنا حَييت حتّى آكل تمراتي هذه إنّها لحياة طويلة، فرمى بما كان معه من التمر ثمّ قاتلهم حتّى قُتل.[1] وهكذا غاص ذلك الصحابي المجاهد في ساحة الوغى بين أمواج السيوف والرماح، معتقداً بما بشّر به المصطفى ص، مندفعاً بصدق اعتقاده ليقاتل أئمّة الكفر، ولينال شرف الشهادة في سبيل الله.

وكيف نفسّر تلك الدافعيّة التي حركّت من يرغب في الجهاد مع رسول الله ص، ويطلبون منه أن يسمح لهم، فلا يجد مايحملهم عليه، فيتولّوا وأعينهم تفيض من الدمع حزنا. قال تعالى في معرض الثناء عليهم: (ولا على الذين إذا ما أتوك لتحملهم قلت لا أجد ما أحملكم عليه،

---

(١) صحيح مسلم، كتاب الأمارة، رقم الحديث (١٩٠١) ؛ وسنن أبي داود، كتاب الجهاد، رقم الحديث (٢٦١٨) ؛ ومسند أحـمد، باقي مسند المكثرين، رقم الحديث (١١٩٩٠)

تولّوا وأعينهم تفيض من الدمع حَزَناً أن لايجدوا مايُنفقون) (التوبة ٩٢)

إنّها العقيدة الإسلامية التي أوقدت شعلة الإيمان في قلب العبد، ليشرق بقبس من نور الله، فيُصبح العبد رهينة مراد معبوده، والمحبّ أسير رغبة محبوبه، والنّفس الغالية رخيصة عندما تفنى لأجل نصرة الحقّ، وعلوّ كلمته. لذا ينبغي أن لايحول شيء - مهما ارتقى الإنسان في سلّم المغريات الدنيويّة - دون الأداء الأمثل الذي ينسجم مع الإيمان الصادق، ليحقق العبد من خلاله مصداقيّة العبوديّة الحقّة للباري عزّ وجل، وليتميّز مفترق الطريق بين ماكان لله، وبين ماهو لسواه، أيّاً كان ذلك، ولا يحقّ في النّهاية إلاّ الحقّ. (والله غالب على أمره ولكنّ أكثر النّاس لايعلمون). (يوسف ٢١)

المبحث الثالث
نظرة في خلاف الفقهاء

إنّنا أمام مدرسة فكرية ضخمة، جذورها عريقة وأصيلة، صالحة لأن تؤتي أكلها كلّ حين بإذن ربّها، فليس لأحدنا الحقّ في أن يقتل روح الإبداع فيمن أراد العيش في ظلالها بسبب تعصب لاضرورة له، أو أن يناصب علماء الفكر وقادة الرأي العداء، بسبب ضيق الأفق، وغياب الموضوعية.

علينا أن ندرك حقيقة مفادها «انّ اختلاف المختلفين في الحقّ لايعني اختلاف الحقّ في نفسه»[1] فإنّ الحق واحد وإن اختلفت الطرق الموصلة إليه وكثرت الاجتهادات من حوله وتعددت الآراء، لا كما يفهم بعض الناس أنّ اختلاف الفقهاء في مسائل الاجتهاد، يعني تباين أوجه الحق وتغايرها، بل إنّ أوجه الحق وإن تعددت عند العلماء تبقى داخل حدوده. وهذا من رحمة الله بنا أن أكرمنا بشريعته السمحاء، التي وسعت ضعفاء المؤمنين، كما وسعت أهل العزائم. وعالجت أهل الرخص والأعذار .

فمع أنّ الحقّ واحد لايتعدد خصوصاً في جوانب الاعتقاد (فذلكم اللّه ربّكم الحقّ، فماذا بعد الحقّ إلاّ الضلال، فأنّى تُصرفون) (يونس ٣٢) لكن لايمنع أن تتعدد أوجه الحقّ الواحد في مسائل الفقه، ودلالات النّصوص، فيكون الحقّ بمثابة الشجرة الصالحة التي مهما تعددت غصونها ، وتناثرت ثمارها، يبقى أصلها ثابت (ألم تر كيف ضرب الله مثلاً كلمة طيّبة كشجرة طيّبة أصلها ثابت وفرعها في السماء تؤتي أكلها كلّ حين بإذن ربّها ويضرب الله الأمثال للنّاس لعلّهم يتذكّرون) (ابراهيم ٢٤ ، ٢٥)

---

(١) الانصاف لابن السيد البطليوسي، ص١٩

وإنّه لمن المؤسف أن يتردد على أسماعنا صيحات بعض أهل العلم وهم يطالبون بنسخ المذاهب والاجتهادات ، والوقوف إلى جانب النص الشرعي، ظنّا منهم أنّ في الأمر قولاً بالهوى، وتجاوزاً لقدسية نصوص الشريعة، وتلاعباً بمعانيها، وإسهاباً في بيان مراداتها ومدلولاتها. ويبدو أنّ هذا الاتجاه لم يكن أحدوثة عصرنا وإنّما ظهر منذ زمن بعيد، فعن أبي بكر بن الجد[أحد علماء الأندلس] قال: «لما دخلت على أمير المؤمنين أبي يعقوب أول دخلة دخلتها عليه، وجدت بين يديه كتاب ابن يونس فقال لي: يا أبا بكر، انظر في هذه الآراء المتشعبة التي أحدثت في دين الله، أرأيت يا أبا بكر المسألة فيها أربعة أقوال أو خمسة أقوال أو أكثر من هذا، فأي هذه الأقوال هو الحق؟ وأيها يجب أن يأخذ به المقلد؟ فافتتحت أبين له ما أشكل عليه من ذلك، فقال لي وقطع كلامي: يا أبا بكر ليس إلا هذا، وأشار إلى المصحف، أو هذا وأشار إلى كتاب سنن أي داوود وكان عن يمينه أو السيف»[١].

ولعلّ بعض العلماء الأجلاّء قديماً استعجل الحكم على من تصدّر وجهة الاجتهاد والقياس، إلاّ أنّه عدل عن ذلك لمّا بانت له حقيقة الأمر. يروى أنّ الأوزاعي فقيه الشام الذي كان معاصراً للإمام أبي حنيفة، قال يوماً لعبد الله بن المبارك: «من هذا المبتدع الذي خرج بالكوفة، ويكنّى أبا حنيفة ؟ فلم يجبه ابن المبارك، بل أخذ يذكر مسائل عويصة، وطرق فهمها والفتوى فيها، فقال: من صاحب هذا الفتاوى؟ فقال: شيخ لقيته بالعراق، فقال الاوزاعي: هذا نبيل من المشايخ، اذهب فاستكثر منه، قال هذا أبو حنيفة. ثمّ اجتمع الاوزاعي وأبو حنيفة بمكة، فتذاكرا المسائل التي ذكرها ابن المبارك، فكشفها، فلمّا افترقا قال الاوزاعي لابن المبارك: غبطت الرجل بكثرة علمه، ووفور عقله، وأستغفر الله تعالى، لقد كنت في غلط ظاهر، الزم الرجل فإنّه بخلاف مابلغني عنه».[٢]

لقد أدرك المنصفون من علماء الأمّة أمثال الإمام ابن تيمية خطر النيل من حرمة العلماء، وضرورة تحاشي الحكم الجائر عليهم، فألف كتابا أسماه (رفع الملام عن الأئمّة الاعلام) ذكر فيه قوله: «ليس أحد من الأئمّة المقبولين عند الأمّة قبولا عامّا يُعتقد مخالفته رسول الله ص في شيء من سنّته دقيق ولا جليل». وكتب العالم الأندلسي ابن السيّد البطليوسي[٣] كتابا أسماه:

---

(١) المعجب، المراكشي، ص ٤٠١، ٤٠٢

(٢) الخيرات الحسان ص٢٣

(٣) الامام النحوي اللغوي ، أبو محمد بن عبد الله بن محمد ، من علماء الاندلس ، ولد بسنة ٤٤٤هـ، وتوفي بسنة ٥٢١هـ ، في عهد الامير علي بن يوسف بن تاشفين (أنظر ترجمته في: الصلة ، ابن بشكوال ١/٢٨٢ ؛ وفيات الاعيان ، ابن خلكان ٢/٢٨٢ ؛ والبداية والنهاية ، ابن كثير ١٢/١٩٨ ؛ ونفح الطيب ، للمقري ٢/ ١٦٧)

(الإنصاف في التنبيه على الأسباب التي أوجبت الاختلاف بين المسلمين في آرائهم)[1] التزم في معظمه الانصاف في سرده الأسباب التي أوجبت الخلاف بين العلماء. وذكر أنّ خلاف العلماء ينحسر في سببين أساسيين، وجميع أسباب الخلاف الاخرى تنطوي تحتهما، وهذان السببان هما:

أولاً: الخلاف في ثبوت النص، وهذا خاص بالحديث والرواية

ثانياً: الخلاف في فهم النص بحسب قواعد اللغة العربية وأوضاعها المعروفة، وهذا يشمل القرآن والحديث معا.[2] ومع أنّ الإمام السيوطي كان شافعي المذهب إلاّ انّه لم ينتقص من قدر المذاهب الإسلاميّة الأخرى، حتّى انّه ألّف رسالة في أبي حنيفة أسماها: «تبييض الصحيفة في مناقب أبي حنيفة»، وكذلك الإمام ابن حجر الهيتمي المكي، الشافعي المذهب، كتب رسالة في مناقب الإمام أبي حنيفة أسماها «الخيرات الحسان في مناقب الامام الاعظم أبي حنيفة النعمان»

ففي نظرتنا الموضوعيّة لخلاف الفقهاء ينبغي مراعاة أنّ «هناك طرائق ومسالك عديدة يختلف في تقديرها وفي الأخذ بها فقهاء الشريعة ما بين قابل ورافض ومطلق ومقيد ومقل ومكثر، هناك القياس بقيوده وشروطه وإن خالف فيه بعض المعتزلة والظاهرية والإمامية، هناك الاستحسان الذي أخذ به الحنفية والمالكية وجاء عن بعضهم: إنه تسعة أعشار العلم، هناك الاستصلاح أو إعتبار المصلحة المرسلة وهي التي لم يجيء نص خاص من الشارع باعتبارها ولا بإلغائها، واشتهر الأخذ بها عند المالكية وإن كانت المذاهب الأربعة كلها قد أخذت بها عند التحقيق والتطبيق كما يتضح ذلك بالقراءة والاستقراء لكل مذهب. هناك اعتبار العرف بقيوده وشروطه ولهذا كان من القواعد الكلية الشرعية، أن العادة محكّمة. وهناك مصادر وأدلة أخرى لاستنباط الحكم الشرعي فيما لا نص فيه»[3]

«فالفقيه المسلم مقيد حقا بالنصوص المحكمة الثابتة من القرآن والسنة وهي المجزوم بثبوتها، القاطعة في دلالتها وهذا النوع من النصوص قليل جداً بالنسبة إلى سائر النصوص، ومع هذا التقييد الملزم يجد الفقيه المسلم نفسه في حرية واسعة أمام منطقتين فسيحتين من مناطق الاجتهاد وإعمال الرأي والنظر، أما المنطقة الأولى فهي ما يمكن تسميته «منطقة الفراغ التشريعي» تلك المنطقة التي تركتها النصوص – قصداً– لاجتهاد أولي الأمر والرأي وأهل

---

(١) تحقيق :محمد رضوان الدايه ، طبعة دار الفكر ، ط١ لسنة ١٩٧٤م

(٢) أنظر: مقدمة كتاب الانصاف، ابن السيد البطليوسي، ص١٠

(٣) الخصائص العامة للإسلام، يوسف القرضاوي ص٢٤٣

الحل والعقد في الأمة، بما يحقق المصلحة العامة ويرعى المقاصد الشرعية، وهي المنطقة التي يسميها بعض *الفقهاء* «*العفو*» تبعاً لما جاء في بعض الأحاديث «*ما أحل الله في كتابه* فهو حلال وما حرم فهو حرام وما سكت عنه فهو عفو فاقبلوا من الله عافيته فإن الله لم يكن لينسى شيئاً، وتلا (وما كان ربك نسيا) (مريم: ٦٤)»[١] ... والثانية: منطقة النصوص المتشابهات التي اقتضت حكمة الشارع أن تجعلها هكذا محتملات تسع لأكثر من فهم وأكثر من رأي ما بين موسّع ومضيّق وما بين قياسي وظاهري ما بين متشدد ومرخص وما بين واقعي ومفترض وفي كل هذا فسحة لمن أراد الموازنة لترجيح وأخذ اقرب الآراء إلى الصواب وأولاها بتحقيق مقاصد الشرع «فقد يصلح رأي لزمن ولا يصلح لآخر أو يصلح لبيئة ولا يصلح لأخرى أو يصلح لحال ولا يصلح لغيره»[٢].

«وشاء الله أن يكون من مصادر هذا الدين الدليل القطعي اليقينيّ الذي لا يقبل النقاش ولا التغيير ولا يحتمل أكثر من وجه ولا يسع مسلم أن يهمله أو يعرض عنه، كما شاء سبحانه أن يكون بجواره المصادر الاجتهادية والأدلة الظنية، ليتسع المجال للنظر والترجيح وتتعدد مآخذ الاجتهاد، وطرائق الاستنباط ومدارس الفكر، وفي ذلك كله نجد متسعاً أي متسع للتطور المحمود بفضل هذه المرونة العجيبة التي تضمنتها مصادر الشريعة»[٣].

ومن جانب آخر فقد أثّرت النّزعة الإنتمائيّة نحو مناهج علمائنا القدامى، ونحو مدارسهم المذهبيّة والاجتهاديّة، في وجهة مقلديهم، الذين حاولوا أن يتصدّروا واجهة الفكر التربوي المعاصر، ويشغلوا ساحته، في الوقت الذي غابت فيه عن الأذهان حقيقة مفادها: «أنّ أسباب خلافهم لا تستلزم أن تكون نفسها أسباب اختلافنا» إذ إنّ عامل التقوى ومخافة الله كان – مع وجود الخلاف عند علمائنا القدامى– فاعلا ومؤثّرا في حياتهم وتعاملاتهم. كما أنّ حرصهم على وحدة الصف، وتماسك أجزائه كان شديدا، ممّا ألبسهم ثوب الموضوعية والتجرد، وصدق اللهجة مع مخالفيهم. وهذه النزعة وسّعت دائرة التعصب، فتعدّى الأمر إلى النيل من علماء الأمّة، الذين أسدوا لنا ذلك العطاء الهائل، حتّى تحامل بعض النّاس على شيخ الاسلام ابن تيمية[٤] (ت:٧٢٨هـ)، وبسبب طيشهم في الحكم عليه، حرّموا على أنفسهم التعامل مع كلّ

---

(١) الحديث رواه الترمذي بلفظ: «الحلال ما أحلّ الله في كتابه، والحرام ماحرّم الله في كتابه، وما سكت عنه فهو ممّا عفا عنه» (سنن الترمذي كتاب اللباس، رقم الحديث (١٧٢٦)

(٢) الخصائص العامة للإسلام، يوسف القرضاوي ص٢٤١.

(٣) المرجع السابق ص٢٤٦.

(٤) الإمام الجليل شيخ الإسلام، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن تيميّة، العالم الصابر المحتسب المجاهد في سبيل الله، أفتى وله من العمر(١٩ شنة). زادت مؤلفاته عن (٣٠٠ محلد)، وكانت وفاته في

مايتصل به، أو يوصل إليه. فكم كان حجم الخسارة الفكرية والتربوية التي مني بها هؤلاء؟ كم نحن بحاجة ماسّة في زماننا إلى تركة الامام الجليل ابن تيمية؟ أما كان بإمكاننا أن نستفيد مثلا من كتابه «اقتضاء الصراط المستقيم» لرسم معالم وأبعاد الشخصيّة الاسلامية الثابتة أمام الانحراف والذوبان والانحلال. وبنفس المستوى، أو أكبر من ذلك، تحصل لنا الاستفادة من بقية تراثه الهائل المتنوّع.

وتحامل آخرون على الامام الغزالي[1]، وطعنوا في مؤلفاته، وتمادوا في الانتقاص من كتابه «إحياء علوم الدين»، فلو كانت الموضوعيّة تحكم حياتنا الفكرية لما وقع العلماء الأجلاّء ضحية جهلنا وظلمنا. لقد كان بإمكاننا أن نستفيد من كتاب إحياء علوم الدين، بعد التخلي عن الروايات الضعيفة، وعن الآراء التي يبدو فيها الخلل العقائدي. ولا ضرر في أن يُشار إلى ذلك بمنهجيّة تُلبسنا ثوب الموضوعية، من غير قدح أو تجريح، على أن لا نتناسى كم في الإحياء من القيم والمعاني التربوية المشرقة التي نحتاجها في بناء الشخصيّة الاسلامية، وتحسين سلوكها التربوي، وتقويم عبادتها.

يلزمنا حسن الأدب مع علمائنا الأجلاّء، فنحمل حصيلة عطائهم محملاً حسنا، لنكون خير خلف لخير سلف، فلا نُحرم بركة الخطاب الرّباني، إذ يوجّه الباري عزّ وجلّ فيه العلاقة بين اللاحق والسابق ضمن إطارها الإيماني الصادق، فيقول: (والذين جاءوا من بعدهم يقولون ربّنا اغفر لنا ولإخواننا الذين سبقونا بالإيمان، ولا تجعل في قلوبنا غلاً للذين آمنوا، ربّنا إنّك رؤوف رحيم) (الحشر ١٠) ولأجل تحقيق العدالة في التعامل مع عطاء العلماء، لابدّ وأن نوجد أسلوباً ومنهجاً يتّسم بالموضوعيّة في التعامل مع اجتهاداتهم مهما تنوعت، على أن نُميّز بين خلاف الأئمّة، وبين اختلاف الأمّة. فالأوّل يُمثّل الاتّساع في عناصر التراث وزيادة مساحة الانتقاء والاختيار، والثاني قد يقودنا إلى التباين الفكري، وتشتت الصفوف.

قلعة دمشق سنة (٧٢٨ هـ). (النّجوم الزّاهرة ٩/٢٧١؛ ودائرة المعارف الإسلاميّة ١/١٠٩؛ والأعلام الزركلي ١/١٤٤)

(١) هو محمّد بن محمّد بن محمّد الغزالي الطوسي، أبو حامد، بلغت مصنفاته نحو (٢٠٠) مصنّف. توفي في قصبة طوس بخراسان سنة (٥٠٥هـ) (وفيات الأعيان؛ ابن خلكان ١/ ٤٦٣؛ وطبقات الشافعيّة ، السبكي ٤/١٠٦؛ والأعلام، الزركلي٧/٢٢)

المبحث الرابع

نظرة في وصايا العلماء

حوت مصادر التراث كمّاً هائلاً من وصايا العلماء، كان الهدف منها تحريك السلوك نحو الأمثل لدى طلبة العلم، وصيانة العلم الشرعي الذي أخذوه عن شيوخهم، ولعلّ الصحبة العلميّة ساعدت إلى حدّ كبير في البناء التربوي لطالب العلم، فكان لا غنى عنها بغية كمال التحصيل. فلا ينبغي النّظر إلى وصايا العلماء على أنّها حالة خاصّة، ومناجاة بين الشيخ وطالبه، بل هي ميدان من الخبرات والتجارب، وصورة شاخصة لاعتراك طاحونة الحياة، ومحصلّة لمعانات العلماء.يقول الإمام أبو حنيفة النّعمان لأحد تلاميذه: «إنّه ليحزنني مفارقتك، وتؤنسني معرفتك، فواصلني بكتبك، وعرّفني حوائجك، وكن لي كإبن، فإنّي لك كأب»[1] ويقول سعيد بن عبد العزيز: «كنّا عند مكحول كبعض ولده»[2] فمن الصعب تصوّر قوّة الرابطة بين الطالب وشيخه خارج الواقع الذي شهدها، لما تحتويه من صور مثاليّة يندر تواجدها في واقعنا الحالي.

لقد زادت صحبة الطالب لشيخه دراية الشيخ بحال تلامذته، ومكنته من توجيههم نحو أمثل الأخلاق والخصال، لذا دأب بعض الشيوخ على كتابة وصيّة لطلابهم عند فراغهم من التحصيل العلمي، والأخذ عنهم. وأبرز ما وقفت عليه في هذا، وصيّة الإمام أبي حنيفة لتلميذه يوسف بن خالد السمتي، فبعد أن أخذ عن شيخه العلم وأراد الرجوع إلى البصرة (بلدته آنذاك) استأذن السمتي شيخه أبا حنيفة في ذلك، فقال له أبو حنيفة: «حتّى أزودك بوصيّة فيما تحتاج إليه في معاشرة النّاس، ومراتب أهل العلم، وتأديب وتفقّد أمر العامّة، حتّى اذا خرجْت بعلمك كان معك آلة تصلح له، وتزينه ولا تشينه. اعلم إنك متى أسأت عشرة الناس صاروا لك أعداء ولو كانوا لك أمهات وآباء وإنك متى أحسنت عشرة قوم ليسوا لك بأقرباء صاروا لك أمهات وآباء. كأني بك وقد دخلت البصرة وأقبلت على المخالفة فيها ورفعت نفسك عليهم وتطاولت بعلمك لديهم، وانقبضت عن معاشرتهم، ومخالطتهم وهجرتهم وهجروك وشتمتهم وشتموك وضللتهم وضللوك وبدعوك، واتصل ذلك الشين بنا وبك، واحتجت إلى الهرب والانقال عنهم، وليس هذا برأي، إنه ليس بعاقل من لم يدار من ليس له من مداراته بُد، حتى يجعل الله له مخرجاً.

إذا دخلت البصرة استقبلك الناس وزاروك وعرفوا حقك، فانزل كل رجل منزلته، وأكرم أهل الشرف، وعظم أهل العلم، ووقر الشيوخ، ولاطف الأحداث، وتقرب من العامة، ودار الفجار، واصحب الأخيار، ولا تتهاون بالسلطان، ولا تحقرن أحداً، ولا تقصرن في مروءتك، ولا

---

(١) وصيّة أبي حنيفة لأحد تلاميذة ص١١

(٢) تاريخ دمشق، ابن عساكر ٧/١١٤ (ترجمة سعيد بن عبد العزيز).

تخرجن سرك إلى أحد، ولا تألفن ما ينكر عليك في ظاهره، وإياك والانبساط إلى السفهاء، وعليك بالمداراة والصبر والاحتمال وحسن الخلق وسعة الصدر، واستجد ثياب كسوتك، واستفره دابتك، وأكثر استعمال الطيب، وأبذل طعامك فإنه ما ساد بخيل قط، ولتكن لك بطانة تعرفك أخبار الناس، فمتى عرفت بفساد بادرت إلى صلاحه، ومتى عرفت بصلاح ازددت فيه رغبة وعناية، واعمل في زيارة من يزورك ومن لا يزورك والإحسان إلى من يحسن إليك أو يسيء، وخذ العفو وأمر بالمعروف، وتغافل عما لا يعنيك، واترك كل ما يؤذيك، وبادر في اقامة الحقوق، ومن مرض من إخوانك فعده بنفسك وتعاهد برسلك، ومن غاب منهم افتقدت أحواله، ومن قعد منهم عنك فلا تقعد أنت عنه. وأظهر تودداً للناس ما استطعت، وأفشِ السلام ولو على قوم لئام ... ومتى جمع بينك وبين غيرك مجلس أو ضمك وإياهم مسجد، وجرت المسائل، وخاضوا فيها بخلاف ما عندك لم تُبْدِ لهم خلافاً، وإن سئلت عنها أخبرت بما يعرفه القوم ثم تقول: فيها قول آخر وهو كذا وكذا والحجة له كذا، فإن سمعوه منك عرفوا مقدار ذلك ومقدارك، فإن قالوا هذا قول مَن؟ قل بعض الفقهاء، وإذا استمروا على ذلك وألفوه عرفوا مقدارك وعظموا محلك.

واعط كل من يختلف إليك نوعاً من العلم ينظرون فيه، وآنسهم ومازحهم أحياناً، وحادثهم فإن المودة تستديم مواظبة العلم، وأطعمهم أحياناً، واقض حوائجهم، واعرف مقدارهم، وتغافل عن زلاتهم، وارفق بهم، وسامحهم، ولا تبد لأحد منهم ضيق صدر أو ضجراً، وكن كواحد منهم. واستعن على نفسك بالصيانة لها والمراقبة لأحوالها، ولا تكلف الناس ما لا يطيقونه، وارض لهم ما رضوا لأنفسهم، وقدم إليهم حسن النية، واستعمل الصدق، واطرح الكبر جانباً، وإياك والغدر وأن غدروا بك، وأدِّ الأمانة وإن خانوك، وتمسك بالوفاء، واعتصم بالتقوى، وعاشر أهل الأديان وأحسن معاشرتهم»[1]

والمتمعن في هذا الوصيّة يدرك أنّها حوت جوانب عدّة في صيانة شخصيّة طالب العلم، وتوجيهه نحو ميادين الحياة واجتماعيات النّاس وأخلاقياتهم. فحقاً أنّها آلة تزين ولا تشين، وعدّة للعالمين العاملين. فيها منهج معاملة العامّة والخاصّة، وحفظ العلم وكرامة العلماء، وطرائق مثلى للدعاة إلى اللّه. في ظلالها تستقيم وتتزن شخصيّة العالم، وتسمو مكانته. يقرب من القلوب من غير نفرة، ويُؤنس من غير ضجر، وتتقبله النّفوس من غير ملل. لقد زُويت في هذه الوصيّة جوانب كثيرة من مكارم الأخلاق، وأخلاقيات العلماء، وتجارب الخبراء، وخبرة المجربين.

إذن كيف يُمكن أن نتناول الأبعاد التربويّة في مثل هذه الوصيّة للتعامل مع قيمها، وتأثير

---

(١) أنظر بقيّة الوصيّة ففيها فوائد عظيمة في السلوك والاستقامة وحسن المعاشرة ومكارم الأخلاق. (الوصيّة مطبوعة في كتيّب صغير ، راجعها وعلّق عليها ابراهيم مختار الجبري، مطبعة الحلبي، ١٣٥٥هـ/ ١٩٣٦م)

ذلك في حياة طالب العلم الذي افتقر إلى مثلها في زماننا؟ وكيف يُمكن أن تعيش تلك القيم في واقع مؤسساتنا التربويّة، وميدان حياتنا الاجتماعيّة، في زمان تزاحمت فيه الآراء، وتنوعت الاتجاهات، وزاد إعجاب كلّ ذي رأي برأيه.

كلّ ذلك ينبغي أن يوضع في حساباتنا ضمن شموليّة التأصيل، وواقعيّة قيم الأصالة، تحقيقاً للمنهج الفاعل للتعامل مع معطيات تراثنا التربوي الإسلامي، في ميادينه المتنوعة.

المبحث الخامس

بين الاتّباع والابتداع

** مفهوم الاتباع: الاتباع في اللغة، يُقال: تبع الشيء تبعاً وتباعاً في الأفعال، وتبعْت الشيء تبوعاً: سرت في إثْره واتبعه وأتبعه وتتبّعه، وسار وراءه متبعاً له[1]. واتبع الإمام: أي حذا حذوه: واتبّع القرآن والحديث، أي: عمل بما فيهما[2].

وفي الاصطلاح يعني: العمل الصحيح بما جاء في كتاب الله وسنّة رسوله ص وفق مرادهما. ويكون بالقول والفعل. فاتباع القول هو امتثاله على الوجه الذي اقتضاه القول، والاتباع في الفعل هو التأسي بعينه[3].

** مفهوم الابتداع: معناه في اللغة: من بدع الشيء أي: يبدعه بدعاً، وابتداعه: أنشأه وبدأه على غير مثال سابق، وابتدع: أي أتى ببدعه، والبدعة ما استحدث في الدين وغيره. والبدع: الشيء الذي يكون أولاً: وفي التنزيل :(قل ما كنت بدعاً من الرسل) (الأحقاف: ٩) أي ما كنت أول من أُرسل فقد أرسل قبلي كثير. والبدعة: الحدث، وما ابتدع في الدين بعد الإكمال، وأكثر ما يستعمل المبتدع عرفاً في الذم[4].

وفي الاصطلاح يعني: إحداث أمر لا أصل له في الدين يدلّ عليه، ودلّ على ذلك حديث النّبي ص حيث يقول: «من أحدث في أمرنا هذا ماليس فيه فهو ردّ»[5] أمّا ما كان له أصل من الشرع يدل عليه فليس ببدعة شرعاً وإن كان بدعة لغة[6]». وحديث رسول الله ص «كل محدثة بدعة»، إنما يريد ما خالف أصول الشريعة ولم يوافق السنة[7]. وفي الغالب يُستخدم مصطلح

---

(١) انظر: لسان العرب، ابن منظور ٢٧/٨ (مادة تبع)

(٢) المعجم الوسيط ٨١/١ (مادة تبع)

(٣) جامع البيان، لطبري ص٨٧ ؛ والإحكام في أصول الأحكام، لآمدي ص٢٤٥.

(٤) المعجم الوسيط ٤٧/١ (مادة بدع) ؛ ولسان العرب، ابن منظور ٥/٨ (مادة بدع).

(٥) صحيح البخاري، كتاب الصلح، رقم الحديث (٢٦٩٧) ؛ وصحيح مسلم، كتاب الأقضية، رقم (١٧١٨).

(٦) جامع العلوم والحكم، ابن رجب ص٢٨٩ ـ ٤٩٤ ؛ وفتح الباري، ابن حجر ص١٧٩

(٧) أنظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، ص١٠٧

البدعة في موطن الذم. وذهب بعض العلماء إلى التفصيل في أنواع البدعة، منها ماهو محمود، وهو الذي وافق السنّة، ومنها ماهو مذموم، وهو الذي خالف الكتاب والسنّة.[1] ويتوسّع الإمام العزّ بن عبد السلام في ذكر أنواعها فيقول: «البدعة فعل ما لم يُعهد في عصر رسول الله ص وهي منقسمة إلى: بدعة واجبة، وبدعة محرّمة، وبدعة مكروهة، وبدعة مباحة. والطريق إلى معرفة ذلك أن تعرض البدعة على قواعد الشريعة، فإن دخلت في قواعد الإيجاب فهي واجبة، وإن دخلت في قواعد التحريم فهي محرمة، وإن دخلت في قواعد المندوب فهي مندوبة، وإن دخلت في قواعد المباح فهي مباحة»[2].

ويبدوا أنّ إتيان ماهو جديد في الدين تحفّه كثير من المخاطر، خصوصاً في ضوء اخبار النّبي ص في الحديث الذي يرويه الصحابي جابر بن عبد الله رضي الله عنه حيث يقول: كنّا عند النبي ص فخطّ خطّاً، وخطّ خطّين عن يمينه، وخطّ خطّين عن يساره، ثمّ وضع يده في الخطّ الأوسط فقال: هذا سبيل الله ثمّ تلا هذه الآية:(وأنّ هذا صراطي مستقيماً فاتّبعوه، ولا تتبعوا السُّبل فتفرّق بكم عن سبيله ذلكم وصّاكم به لعلّكم تتّقون)(الأنعام: ١٥٣)[3] وفي رواية: « فخطّ خطّاً هكذا أمامه فقال: هذا سبيل الله عزّ وجلّ، وخطّ خطّين عن يمينه وخطّين عن شماله، قال: هذا سبيل الشيطان...»[4]

وفي ضوء ماسبق يمكن جعل سلامة الفهم لمسائل الاتّباع والابتداع ضمن دائرة الفكر التربوي الإسلامي، وحدة قياس للحكم على معتقدات النّاس وواقع أفعالهم، لأجل الأخذ أو الردّ، على أن يكون هذا الفهم ظلالاً للحكم، وليس قالبا له، وأن تكون خطاناً للاعتذار أسرع منها للتكفير، وللتبرير أقرب منها للتبديع. فليس كلّ جديد بدعة، ولا كلّ قديم سنّة، وليس في ظاهر كلّ أمر وافق السنّة اتباع، ولا في ظاهر كلّ أمر خالفها ابتداع. ينبغي التفريق بين نوع النيّات والمقاصد التي تتقدّم أفعال العباد، فإن كانت الحدود تُدرأ بالشبهات فلا غضاضة من أن ندرأ الأحكام على النّاس بما يُمكن أن تُتلمس فيه الأعذار لنُبرىء ساحتهم عن الانتقاص والتنكيل، وصدّ النّاس عنهم.

لسنا حكَماً على علماء الأمّة الأجلاّء، لكن لايمنع الحكم عليهم إن كان في الأمر ضرورة دينيّة، بشرط أن تتوفّر الأهليّة في الحكم وتكتمل شروطه. على أن تتسع صدورنا لمجمل

---

(١) انظر: فتح الباري، ابن حجر، ص١٧٩.

(٢) انظر: الأحكام في مصالح الأنام، العز بن عبد السلام، ص١٧٢.

(٣) سنن ابن ماجة، كتاب المقدمة، رقم الحديث (١١)، والمستدرك للحاكم، ٢/٢٣٩ (صححه الحاكم)

(٤) ممسند أحمد، كتاب باقي مسند المكثرين، رقم الحديث (١٤٨٥٣)؛ وسنن الدارمي، كتاب المقدمة، رقم الحديث (٢٠٢).

عطائهم، وأن لا تدفعنا ظاهر تفسيرات النّصوص إلى تبديع أصحابها، بل ينبغي الانبساط مع مدلولاتها المحتملة بغية الحيد عن الأحكام الظاهرة التي قد يقع فيها الجور والظلم.

كما لا يسعنا التعجّل بالحكم على ظاهر ملابسات التراث من غير تدبّر، وسلامة قصد، إذ ليس المقصد تصيّد الأخطاء، وإنّما التماس الأعذار لأصحابها إن كان في أمر الشارع متّسع، ومن ثمّ تجاوزها ما أمكن لأنّ المؤمن لايصطاد في الماء العكر، فـ «كلّ ابن آدم خطّاء، وخير الخطّائين التوّابون»[1] كما أخبر النّبيّ ص.

يقول الإمام ابن تيميّة: «إن القول قد يكون كفراً فيطلق بتكفير صاحبه فيقال: من قال كذا فهو كافر، لكن الشخص المعني الذي قاله لا يحكم بكفره حتى تقوم عليه الحجة التي يكفر تاركها، وهذا كما في نصوص الوعيد فإن الله سبحانه وتعالى يقول: (إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلماً إنما يأكلون في بطونهم ناراً) (النساء ١٠). فهذا ونحوه من نصوص الوعيد حق، لكن الشخص المعين لا يشهد عليه بالوعيد فلا يشهد لمعين من أهل القبلة بالنار بجواز أن لا يلحقه الوعيد لفوات شرط، أو ثبوت مانع: فقد لا يكون التحريم بَلَغَه، وقد يتوب من فعل المحرم، وقد تكون له حسنات عظيمة تمحو ذلك المحرم، وقد يبتلى بمصائب تكفر عنه، وقد يشفع فيه شفيع مطاع وهكذا الأقوال التي يكفر قائلها، قد يكون الرجل لم تبلغه النصوص الموحية لمعرفة الحق، وقد تكون بَلَغَته ولم تثبت عنده أو لم يتمكن من فهمها، وقد يكون عرضت له شبهات يعذره الله تعالى بها»[2].

كم نحن بحاجة ماسّة إلى منهج هذا الإمام الجليل لنتجاوز الإسراف في إصدار الأحكام على النّاس، ونتوقّف عن إدخالهم النّار قبل يوم الفصل والحساب. قال عليه الصلاة والسلام: «إنّ الفقيه حقّ الفقيه من لم يُقنّط النّاس من رحمة الله»[3]. وكم هو عظيم هذا المنهج الذي يتّسع لأن نُعيد جمهرة كبيرة من العلماء الأجلاّء إلى دائرة الانتماء لجماعة الأمّة المسلمة، في الوقت الذي أُخرجوا منها بسبب رمية طائشة من متسرّعٍ، هوى الغواية في الأحكام فلحن في حقّ الأنام.

---

(١) سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة، رقم الحديث رقم (٢٤٩٩)؛ وسنن ابن ماجة، كتاب الزّهد، رقم الحديث (٤٢٥١)؛ ومسند أحمد، كتاب باقي مسند المكثرين، رقم الحديث (١٢٦٣٧)

(٢) انظر: فقه الكتاب والسنة ورفع الحرج عن الأمة، ابن تيميّة، ص١٢.

(٣) سنن الدارمي، كتاب المقدمة، حديث رقم (٢٩٧)

الفصل الرابع : التوازن وفقه الواقع

المبحث الأول

التوازن في الفكر التربوي الإسلامي

إنّ ممّا يؤهّل الفكر التربوي الإسلامي كي يتصدّر الريادة الفكرية مبدأ التوازن الذي انبعث عن أصله، وانعكس في واقعه، من غيرحدوث هوّة بين الأصل والواقع. فقد وازن الإسلام - من خلال منهجه الفاعل - بين متطلبات الروح وحاجيات الجسد، وبين متطلبات الشريعة ومستلزمات الواقع، وبين الثوابت والمتغيّرات، وبين فاعلية قدرة الله تعالى، وقدرة الإنسان المحدودة في إطار بشريتة.

وأضحت الحاجة التربوية شديدة إلى بيان أهميّة التوازن الفكري وانعكاساته في حياة الفرد والجماعة والأمّة، لأنّ غيابه أحدث خللاً تربويّاً تعاظم أمره مع نشاط حركة التأصيل الإسلامي في واقعنا المعاصر، فتراثنا التربوي الاسلامي يضمّ كمّا هائلا من المعارف، ولازال يفتقر إلى النظرة المتوازنة الفاعلة للتعامل مع معطياته، لذا أحدث واقع التعامل معه هوّة واسعة بين معطيات الأصالة ومتطلبات النهوض.

لقد بات من الضروري إيجاد فقه تراثي تربوي متوازن، يتّصف بالمرونة وسعة الأفق لتصوّر معطيات الفكر التربوي الإسلامي، والتعامل معها، ولا أعني بذلك - إذا اعتبرنا مراد الشارع ضمن دائرة التراث - التّساهل في أمر الشريعة، وإنّما شموليّة وعدالة النظرة المتوازنة التي تجمع بين فقه النّص، وأرضيّة واقعه، وبين ثوابت المنهج ومتغيّرات الأحداث، في اطار الضوابط الشرعية والعقديّة الحامية من الإنزلاق في هوّة المخالفات، مع مراعاة مرونة الإنتقاء بمايتلاءم وامكانية التغيير ، وذلك لإيجاد محصّلة فكريّة فاعلة ترفد دائرة الوعي الشامل بمجمل معطيات التراث التربوي الإسلامي.

التوازن في تقرير منهج الله

إنّ الإيمان بالله وحده هو مبعث التوازن والاستقرار على وتيرة المنهج الرباني، ففي ظلاله تكون عدالة المنهج المستقر باعثة لعدالة النظرة والتصور، من غير افراط أو تفريط. فمهما دفعتنا أسباب الخلاف والاختلاف، أو شدّتنا نوازع الانتقام، لا يسعنا أن نتجاوز منطق الحقّ وموضوعية الحكم، لقوله تعالى: (ولا يجرمنّكم شنَآن قوم أن صدّوكم عن المسجد الحرام أن تعتدوا، وتعاونوا على البرّ والتّقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان واتّقوا الله إنّ الله شديدُ

العقاب) (المائدة : ٢) ، وقوله عزّ وجل : (يا أيّها الذين آمنوا كونوا قوّامين للّه شهداء بالقسط ولا يجرمنّكم شنَآن قوم على ألاّ تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إنّ الله خبير بما تعملون) (المائدة : ٨) فكان التوجيه للفئة المؤمنة القادرة على تجاوز آثار نزعة الذات، وتأثير الهوى، لتتحقّق العدالة لكلّ من تبوأ مقعد الحكم، سواء حكم بين الناس أو على الناس، أوحكم على ماضيه أو حاضره.

وبالرغم من وجود التباين في انعكاسات الفكر التربوي الإسلامي، بين جيل وآخر، وبين عصر وآخر، إلاّ انّ القاسم المشترك الذي حرّك الأحداث، وبعث روح الفاعليّة في ممارسات أبناء الأمّة، هو منهج الله المتمثّل في أحكام شريعته، وقاعدة التصوّر المحكومة بقيم العقيدة الإسلاميّة.

وليس من حقّ العبد في الأداء تجاوز الحدّ الأعلى للقيم، أو النّزول دون الحدّ الأدنى لها. قال تعالى : [وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ماعوقبتم به ولئن صبرتم لهو خير للصابرين] (النّحل ١٢٦)، وقال: [وإذا حُيِّيتم بتحيّة فحيّوا بأحسنَ منها أو ردّوها إنّ الله كان على كُلّ شيء حسيبا] (النّساء ٨٦). ويقول ابن القيّم : «دين الله وسط بين الجافي عنه والغالي فيه، كالوادي بين جبلين، والهدى بين ضلالين، والوسط بين طرفين ذميمين، فكما أنّ الجافي عن الأمر مضيّع له، فالغالي فيه مضيّع له، هذا بتقصيره عن الحدّ، وهذا بتجاوزه الحدّ»[(١)]

لابدّ لمسيرة الإصلاح في ظلال منهج الله أن تصبّ في الأداء والممارسات، بوجود ثوابت المنهج، ليبقى التوازن قائما بين صدق القيمة التربويّة، وسلامة الأداء في ظلالها. على أن يكون التصويب للممارسات دون المساس بأساس المنهج، الذي سدّه الباري عزّ وجلّ وأحكمه، قال تعالى: [لايأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيلٌ من حكيم حميد] (فصلت : ٤٢) وقال سبحانه: [اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا] (المائدة : ٣) ، فما ودّع رسول الله ص أمّته حتى أتمّ لها أمر دينها، ورسم لها معالم الطريق، قال عليه الصلاة والسلام: «تركتكم على البيضاء ليلُها كنهارها لا يزيغ عنها بعدي إلاّ هالك »[(١)]، ليكون لها معيار التوازن بين المنهج، والعمل بمقتضاه.

إنّ المشكلة التربويّة التي نُعاني منها في سياق تقرير المنهج المتوازن، تكمن في:

- زعزعة ثقة النّاس بثوابت المنهج عندما يكون الخلل، ويحدث التغيير الذي لامفرّ منه حيث

---

(١) مدارج السالكين، ابن القيم ٢/٤٩٦

(١) سنن ابن ماجة، المقدمة، رقم الحديث (٤٤) واللفظ له؛ وسنن أبي داود، كتاب السنّة، رقم الحديث (٤٦٠٧)؛ ومسند أحمد، كتاب مسند الشاميين، رقم الحديث (١٦٦٩٢).

أخبر النّبي ص عنه بقوله: « ... من يَعش منكم فسيرى اختلافاً كثيرا، فعليكم بما عرفتم من سنّتي وسنّة الخلفاء الراشدين المهديّين عضّوا عليها بالنّواجذ...»[1] وفي رواية: « وسترون من بعدي اختلافاً شديدا»[2] فلابدّ من معالجة أسلوب التعامل عند حدوث المتغيّرات لنحقق التوازن الفكري والسلوكي في جميع الظروف والملابسات.

- صعوبة في تحديد موقفنا من معطيات وتجارب غيرنا، بسبب غياب المقاييس والضوابط الشرعيّة في وجهة الإقتباس عن الغير.

إذن لابدّ من رفد المسيرة التربويّة بكلّ مايعززها، شريطة أن تسلم قواعد المنهج، ووجهة الأهداف، ضمن *دائرة مصلحة الأمّة*، و*استقلاليّة ذاتها*، *التي تُشكّل قيم التراث الإسلامي حيّزاً* كبيراً منها، وذلك تعزيزاً لمكانتها، وتحقيقاً لسماتها: (كنتم خير أمّة أُخرجت للنّاس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله) (آل عمران : ١١٠)، وقد عدّ الخليفة الرّاشد عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) هذا التوجيه القرآني، شرط الإنتماء إلى هذه الأمّة فقال: «ياأيّها النّاس، من سرّه أن يكون من تلكم الأمّة فليؤد شرط الله منها»[3] وأشار بذلك إلى الآية السابقة الذكر.

إنّ حركة الإصلاح الفاعلة، المحكومة بعقيدة الإسلام (قاعدة التّصور) وبأحكام الشريعة (منهج الأداء) هي وحدها التي تحقق مبدأ التوازن والثبات في جميع مجالات الحياة، فكراً وسلوكا.

التوازن لأجل سلامة الأداء

جاءت إشارات القرآن الكريم والسنّة النبويّة لترسم صورة واضحة لمعالم مبدأ التوازن والتوسط في أداء المسلم وممارساته، ويبدو أنّ هذا الجانب أخذ بعداً شاملاً امتدّ ظلاله حتّى شمل أدقّ الأفعال في حياة المؤمن، فقد روى الصحابي الجليل أبو هريرة رضي الله عنه، أنّ رسول الله ص قال: «لايمشي أحدكم في نَعْلٍ واحدةٍ ليُحْفِهما جميعاً أو ليُنْعِلْهما جميعاً»[4] وقيل العلّة في ذلك: «أنّها خارجة عن *الاعتدال*»[5] ممّا يُحدث خللاً في *الهيئة والشخصيّة*.

---

(٢) سنن الترمذي، كتاب العلم، رقم الحديث (٢٦٧٦)

(٢) سنن ابن ماجة، المقدمة، رقم الحديث (٤٢)

(٣) أنظر: روح المعاني، الآلوسي ٨/٤؛ وفتح القدير، الشوكاني ٣٧٢/١؛ وجامع البيان، الطبري ٤٣/٤

(٤) صحيح البخاري، كتاب اللباس ، رقم الحديث (٥٥١٨)؛ وصحيح مسلم، كتاب اللباس والزينة، رقم الحديث (٢٠٩٧) ؛ وسنن *الترمذي*، *كتاب اللباس*، رقم *الحديث* (١٧٧٤).

(٥) فتح الباري، ابن حجر ٣٢٢/١٠

وهناك بعض النّصوص من الكتاب والسنّة فيها بيان لأوجه التوازن منها:

في القرآن الكريم :

دعا الباري عزّ وجلّ عباده إلى الموازنه بين متطلبات الدنيا والآخرة، فقال: {وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسَن اللّه إليك ولا تبْغِ الفساد في الأرض إنّ اللّه لا يُحبّ المفسدين} (القصص ٧٧) وقال: (يا أيّها الذين آمنوا إذا نُودي للصّلاة من يوم الجمعة فاسعوا إلى ذكر الله وذرُوا البيع ذلكم خير لكم إن كنتم تعلمون فإذا قُضيت الصلاة فانتشروا في الأرض وابتغوا من فضل اللّه واذكروا اللّه كثيراً لعلّكم تُفلحون) (الجمعة ٩-١٠) ، وفي العبادات: { ولا تجهر بصلاتك ولا تُخافت بها وابتغ بين ذلك سبيلا} (الاسراء ١١٠) ، وفي الانفاق: { ولا تجعل يدك مغلولة إلى عُنُقك ولا تبسطها كلّ البسط فتقعد ملوماً محسورا} (الاسراء ٢٩) كما نهى الباري عزّ وجلّ عن الرهبنة والغلو في الدين، واحداث الخلل في فاعليّة عناصر الدين، قال تعالى: { يا أيها الذين آمنوا لا تحرموا طيبات ما أحل الله لكم ولا تعتدوا إنّ الله لا يُحبّ المعتدين } (المائدة ٨٧)، وكان سبب نزول الآية أن «جماعة من أصحاب رسول الله ص منهم أبو بكر وعلي وابن مسعود وعبد الله بن عمر وأبو ذر الغفاري وسالم مولى أبي حذيفة والمقداد بن الأسود وسلمان الفارسي ومعقل بن مقرن (رضي الله عنهم)، اجتمعوا في دار عثمان بمن مظعون واتفقوا على أن يصوموا النهار ويقوموا الليل ولا يناموا على الفرش ولا يأكلوا اللحم ولا الودك[1] ولا يقربوا النساء والطيب ويلبسوا المسوح ويرفضوا الدنيا ويسيحوا في الأرض ويترهبوا ويجبوا المذاكير[2]. فأنزل الله تعالى الآية السابقة الذكر.

في السنّة النّبويّة: وردت آثار كثيرة عن النّبي ص، منها:

- أنّه أنكر على جماعة من أصحابه مواصلة العبادة على حساب متطلبات أخرى تستلزم الوفاء بحقها، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما أنّه قال: «بلغ النبي ص أنّي أسرد الصوم، وأصلّي الليل، فإمّا أرسل إليّ، وإمّا لقيته، فقال: ألم أُخبر أنّك تصوم ولا تفطر، وتصلّي، فصم وأفطر وقم ونم، فإنّ لعينك عليك حظاً، وإنّ لنفسك وأهلك عليك حظاً. قال إنّي لأقوى لذلك، قال فصم صيام داود عليه السلام، قال وكيف؟ قال: كان يصوم يوماً ويُفطر يوماً ولا يفرّ إذا لاقى، قال: من لي بهذه يانبيّ الله، قال: عطاء (راوي الحديث) لا أدري كيف ذكر

---

(١) الودك : الدسم (أنظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي ٦/ ٢٦٠).

(٢) الجامع ، القرطبي ٦/ ٢٦٠

صيام الأبد، قال النّبي ص لاصام من صام الأبد مرتين»[1]. وفي رواية أخرى: «فإنّ لعينك عليك حقّاً ، وإنّ لجسدك عليك حقا، وإنّ لزوجتك عليك حقا، وإنّ لضيفك عليك حقّا، وإنّ لصديقك عليك حقّا».[2]

■ وعن أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: «جاء ثلاثة رهط إلى بيوت أزواج النّبي ص، يسألون عن عبادة النّبي ص، فلمّا أُخبروا كأنّهم تقالُّوها، فقالوا: وأين نحن من النبي ص قد غفر له ماتقدم من ذنبه وماتأخّر. قال أحدهم: أمّا أنا فإنّي أُصلّي الليل أبدا، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أُفطر، وقال آخر: أنا أعتزل النساء فلا أتزوّج أبدا. فجاء رسول الله ص فقال: أنتم الذين قلتم كذا وكذا، أما والله إنّي لأخشاكم لله، وأتقاكم له، لكنّي أصوم وأفطر، وأُصلّي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنّتي فليس منّي».[3] وإلى مثل هذه المعاني أشار الامام الجليل سفيان الثوري رحمه الله عندما سُئل عن الزهد فقال: «الزهد فيما حرّم الله، فأمّا ماأحلّ الله فقد أباحه الله، فإنّ النبيين قد نكحوا وركبوا ولبسوا وأكلوا».[4]

■ وللتوكيد على الموازنة بين متطلبات الدنيا والآخرة، كان النّبي ص يقول في دعائه:«.. وأصلح لي دُنياي التي فيها معاشي، وأصلح لي آخرتي التي فيها معادي، واجعل الحياة زيادة في كلّ خير، واجعل الموت راحة من كلّ شرٍّ»[5]

الموازنة بين العلم والعمل

لا بدّ من الموازنة بين العلم والعمل، وذلك من وجوه عدّة، من أبرزها:

■ الموازنة بين مقدار الاكتساب في العلم، ومقدار الأداء بمقتضاه. قال الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود (رضي الله عنهما): «كان الرّجل منّا إذا تعلّم عشر آيات لم يتجاوزهنّ حتّى يعرف معانيهنّ والعمل بهنّ»[6]، وقال الإمام سفيان الثوري: «مابلغني عن رسول الله ص حديث قطُّ إلاّ عملت به ولو مرّة»[7] وسئل سفيان الثوري: طلب العلم أحب اليك يا أبا

---

(١) صحيح البخاري، كتاب الصوم ، رقم الحديث (١٩٧٧) ؛ ومسلم، كتاب الصيام، رقم الحديث (١١٥٩)

(٢) سنن النّسائي، ، كتاب الصيام، رقم الحديث (٢٣٩١)

(٣) صحيح البخاري، كتاب النكاح، رقم الحديث (٥٠٦٣) واللفظ له، وصحيح مسلم، كتاب النكاح، رقم الحديث (١٤٠١).

(٤) سير اعلام النبلاء، الذهبي ٤١٣/٨

(٥) صحيح مسلم، كتاب الذكر والدعاء ، رقم الحديث (٢٧٢٠).

(٦) جامع البيان، الطبري ٨٠/١ ؛ وتفسير ابن كثير ٣/١

(٧) سير أعلام النبلاء، الذهبي ٢٤٢/٧

عبدالله أو العمل؟ فقال: «إنما يراد العلم للعمل، لا تدع طلب العلم للعمل ولا تدع طلب العمل للعلم»[1] . وقال الحسن البصري: «اطلبوا العلم طلبا لا تضرّوا بالعبادة، واطلبوا العبادة طلبا لاتضرّوا بالعلم، فإنّ قوما طلبوا العبادة، وتركوا العلم حتّى خرجوا بأسيافهم على أمّة محمدص-(يقصد بذلك حركة الخوارج) ولو طلبوا العلم لم يدلهم على مافعلوا»[2]. وذلك أدعى في رسوخ المنهج التربوي واستقراره.

■ الموازنة بين نوع العمل وغاياته، قال ص «من الغيرة مايُحبّ الله، ومنها مايُبغض الله، فأمّا التي يُحبّها الله فالغيرة في الرِّيبة، وأمّا الغيرة التي يُبغضها الله فالغيرة في غير رِيبة، وإنّ من الخُيَلاء مايُبغِض الله، ومنها مايُحبّ الله، فأمّا الخُيلاء التي يُحبّ الله فاختيال الرّجُلِ نفسه عند القتال واختيالُهُ عند الصّدَقة، وأمّا التي يُبغض الله فاختياله في البغي والفَخْر»[3]

وعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنّ النّبي ص قال: «إنّما الأعمال بالنّيّات، وإنّما لكلّ امرىء مانوى، فمن كانت هجرته إلى دُنيا يُصيبها أو إلى امرأة ينكحها فهجرته إلى ماهاجر إليه» ، وفي رواية: «إنّما الأعمال بالنيّة، ولكلّ امرىء مانوى فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت ...»[4]

■ الموازنة في العمل بمطالب الأحكام الشرعيّة كما أقرّها الشارع، دون تجاوز لدائرة تشريعها، فقد سأل رجل عبد الله بن عبّاس (رضي الله عنهما) بقوله: «إني طلقت امرأتي مائة مرة فماذا ترى علي، فقال ابن عباس، طلقت منك بثلاث، وسبع وتسعون اتخذت بها آيات الله هزواً».[5]

التوازن بين شموليّة المنهج وفرديّة الحدث

لامناص من التنبيه إلى خطورة إصدار الأحكام، واستخلاص عناصر المنهج، وذلك من خلال فرديّة الأحداث، وخصوصيّة الممارسات، حيث يلجأ بعض الباحثين إلى استقراء صور

---

(١) حلية الأولياء، أبو نعيم ١٢/٧

(٢) جامع بيان العلم، ابن عبد البر ١٦٤/١ ـ ١٦٥

(٣) سنن أبي داود، كتاب الجهاد، رقم الحديث (٢٦٥٩) ؛ ومسند أحمد، كتاب باقي مسند الأنصار، رقم الحديث (٢٣٢٣٥)؛

(٤) صحيح البخاري، كتاب بدء الوحي، رقم الحديث (١) وكتاب الإيمان، رقم الحديث (٥٤) ؛ وصحيح مسلم، كتاب الإمارة، رقم الحديث (١٩٠٧)

(٥) الجامع لأحكام القرآن ، القرطبي ١٥٦/٣.

ونماذج سطّرتها كتب التاريخ والسير والتراجم لرسم معالم الأداء عند كثير من علماء الأمّة، خاصّة أولئك الذين تمثلت فيهم القدوة الحسنة. فلا ينبغي أن يُحكم المنهج الإسلامي المتوازن بفعل أهل العزائم، كما لاتُحدّد جوانبه بأداء من التمس الرخص أو أخذ بما هو دون العزائم، فلكلّ مجتهد نصيب. فبين الرخصة والعزيمة يتسع المجال للتربوي أن يتحرّك ليُحقق أكبر قدر من الموازنة لإمكانية النهوض بالأداء إلى أكمل صوره بما يتناسب ومتطلبات الواقع، مراعاة لمبدأ التدرّج ومقتضى التطبيق.

فموقف الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله - في محنة خلق القرآن يمثل صورة من صور *الثبات في نصرة الحقّ*، ويعبّر عن منهج *أهل العزائم*، *لكن هذا الموقف* عزّ أن يكون في سيرة كثير من العلماء، وحتّى الذين عاصروه - على الرغم من إجماع الأمّة على صلاحهم وتقواهم - فقد أجاب في المحنة خلق كثير، معظمهم آثر الأخذ بالرخصة، حفاظاً على نفسه، أو اجتهاداً منه بحصر مساحة المحنة، فقد قيل لبشر بن الحارث يوم ضُرب الإمام أحمد بن حنبل: «قد وجب عليك أن تتكلّم، فقال: تُريدون منّي أن أقوم مقام الأنبياء؟ ليس هذا عندي، حفظ الله أحمد بن حنبل من بين يديه ومن خلفه، ثمّ قال بعد ماضُرب أحمد: لقد أُدخل الكير فخرج ذهبة حمراء».[1]

وأنشد فيه ابن أعين قائلاً:

أضحى ابن حنبل محنة مرضيّة   وبحبّ أحمد يعُرف المتنسّك

وإذا رأيت لأحمد متنقصاً   فاعلم بأنّ ستوره ستُهتك[2]

فلا ينبغي *أن نطلق الحكم بين الحالتين*، على *أساس المفارقة* بين *أهل الحقّ وأهل الباطل*، في الوقت الذي يتّسع فيه المجال لأنّ نجعل مجمل الممارسات في دائرة الإجتهاد وفق المصلحة التي رآها كلّ منهما. كذلك لايستقيم الحكم على أحداث التاريخ من خلال النظرة الجهاديّة فحسب، بل يلزم الإنبساط في أرضيّة التشريع وفق شموليّة عناصرها بُغية إيجاد ظلال وافرة لمن أراد أن يلتمس أسباب الإعتذار، للاحتراز من الوقوع في مغبّة التحامل على علماء أمّتنا، فنتجاوز موضوعية الحكم، إلى دائرة الإفتراء والإتّهام. إذ من غير المستساغ أن تُشوّه صورة علماء أمّتنا الأجلاّء، نتيجة جهلنا، وقصور نظرتنا، ومحدودية تصوراتنا. وهذه الحالة تحدث خللاً في التوازن الفكري، فتضطرب عندها الأحكام، وتسود الفوضى. إذن لابدّ من اعتماد

---

(١) طبيات الحنابلة، الفرّاء ١/١٣؛ تقدمة الجرح والتعديل، الرازي ١/٣١٠

(٢) طبقات الشافعيّة، السبكي ٢/٣٣

المنهج المتوازن الذي يحقق المصلحة الشاملة للفرد والجماعة، لأنّ الاجتهادات الفرديّة لاتصلح لأن تقود الأمّة نحو أحكام الله تعالى، خاصّة في أيّامنا هذه، مع أنّ الأمّة كانت في أغلب الأحيان ترجّح رأي الجمهور.

التوازن في التعامل مع معطيات التراث

ينبغي أن لا تدفعنا العواطف لأن نعشق الماضي لمجرّد قدَمِه، بل ينبغي الاعتزاز بالقيم الجليلة التي نتجت عن معطياته، ولا ضرر من تجاوز الأخطاء التي نتجت عن أفعال النّاس، فكلٌّ يؤخذ منه ويُردّ عليه إلاّ صاحب الوحي النّبي الكريم محمّد ص. { وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهو} (الحشر٧). لقد عكس ماضينا ممارسات المجتمع المسلم في واقع اسلامي، ووجود الخلل في ممارسات النّاس مردّه إلى ذات الممارسات، وليس إلى منهج الله، حيث يكمن فيه الكمال والتمام. قال تعالى:{اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي، ورضيت لكم الإسلام دينا}(المائدة ٣) .

إنّ الفهم العميق المتزن لتراثنا التربوي يجعلنا عادلين في التعامل معه، والأخذ عنه. فمثلاً ليس من الضروري -ونحن نعيش في العقد الأخير من القرن العشرين أن نكون قطعة من الماضي في اطار دعوة العودة إليه، وموضوعية الأخذ عنه. فلا يلزمنا إذا ماتمثلنا قيم وانماط التربية السلوكية عند الإمام سفيان بن مسروق الثوري[١] (ت ١٦١هـ) ، أو الإمام عبد الله بن المبارك[٢] (ت ١٨١هـ)، أو غيرهم من أعلام الأمّة الأجلاّء مثلا، أن تكون حياتنا -من خلال الأخذ بسلوكهم وسيرهم- متطبعة في الأداء بنفس الطابع الذي تمثل فيهم، فواقع عصرهم له مميّزاته وخصائصه. وهذا لايعني تجاوز منظومة الحقّ التي عاشها سلفنا الصالح، فالحقّ حقّ وإن كان قديما، والباطل باطل وإن كان حديثا، وانّما قصدنا الأخذ عن الماضي، وليس أخذ الماضي. فجمال الإبداع في حياتنا يكون حينما تمتزج القيم التي كانت مبعث أصالتنا، بحركة

---

(١) هو سفيان بن مسروق الثوري الكوفي، كان سيّد زمانه في العلم والتقوى والورع، لا يخاف في الله لومة لائم. قال عنه الإمام أحمد :«لايتقدّمه في قلبي أحد» خرج من الكوفة وسكن مكة والمدينة، ثمّ طلبه المهدي فتوارى،مات في البصرة مستخفيا» (سير اعلام النبلاء، الذهبي ٢٢٩/٧ ؛ ووفيات الأعيان ، ابن خلكان ٢١٠/١ ؛ وتهذيب التهذيب، ابن حجر ١١١/٤؛ والأعلام للزركلي ١٠٤/٣).

(٢) هو عبد الله بن واضح الحنظلي التميمي، شيخ الاسلام، العالم المجاهد. قال عنه الإمام الذهبي: «أفنى عمره في الأسفار حاجّاً ومجاهداً وتاجراً» جمع الحديث والفقه والعربية وأيّام النّاس والشجاعة والسخاء، كان من سكان خراسان، ومات بهيت (مدينة في العراق تقع على نهر الفرات) (سير اعلام النبلاء، الذهبي ٤٨١/٤ ؛ والبداية والنهاية، ابن كثير ١٧٧/١٠، والأعلام للزركلي١١٥/٤)

التجديد، التجديد الذي يرسم معالمه أهل الإيمان، وليس ما يقرر ماهيّته أهل الفسق والفجور. ولامناص من الاعتقاد بوجود *الثوابت والمتغيّرات* في كلّ عصر وعند كلّ جيل، وبحاجة أمّتنا إلى الاجتهاد والتجديد في كلّ زمان ومكان، إذ انّ المتغيرات ليس لها حدود، وقد رأينا جانبا من ذلك في عصر السيرة النبوية المطهرة، عندما أراد النبي ص أن يبعث معاذ بن جبل (ت ١٨هـ) قاضياً إلى اليمن، فقال له: «كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟» قال: أقضي بكتاب الله ، قال: «فإن لم تجد في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله ص، قال فإن لم تجد في سنة رسول الله، ولا في كتاب الله، قال: أجتهد رأيي ولا آلو (أقصّر وأتوانى).فضرب رسول الله ص صدره وقال له: الحمد لله الذي وفق رسولَ رسولِ الله لما يرضي رسول الله»[1]. فعندنا أمّة الإسلام– للثوابت من القدسيّة ماتفوق المتغيرات بكثير. ولا مانع لأن يطرأ على الثاني مايطرأ، شريطة أن يكون الأول حاميا له من الانفلات، ومانعا عنه التحريف.

إنّ الأخذ المتوازن عن القديم لايعني العيش في منظومته، ولا أخذ كلّ ماهو قديم، فينبغي التفريق بين فاعلية القيم الإسلامية ضمن خصائصها الذاتية، وبين انعكاساتها في واقع المجتمعات التي تعاملت من خلالها. فالأول يمثل الأصل والمصدر، والثاني يمثل التجربة وتراكم الخبرة والمعرفة، ولكلّ مجتمع نصيب ممّا كسب { تلك أمّة قد خلت لها ماكسبت ولكم ماكسبتم ولا تُسئلون عمّا كانوا يعملون} (البقرة : ١٤١) على أن تبقى بصائر أهل الإيمان اداة غربلة وتمحيص.

وقد يبعث *التعامل* مع *الماضي* شعوراً عميقاً بالصحبة وحب *التقليد*، فينسى *المرء* عصره في نشوة إشراقة ماضيه، ومن هنا تختل الموازنة بين ماهو واقع معايش، وبين ماهو ماض مشرق. فليس من العدل أن نتهم عشّاق الماضي بالتعصب والمغالاة ونحن من عشّاقه، لكن تجاوز حدود الموضوعيّة تبعث على الغرابة والاستهجان، وكياسة المؤمن أجدر لأن تحكم في مثل هذه المواطن. فلا نريد أن يشار إلينا بالمخالفة ونزعة حبّ الذات، بقدر مايشار إلينا باستقلالية القيم والذاتية.

كما إنّ الأزمة الفكرية التي نواجهها لم تكن بسبب ضعف في معطيات الفكر التربوي الاسلامي الأصيل، بل بسبب الجهل في التعامل معه، والتوازن في الأخذ عنه. فعمق التصور من مقتضيات سلامة الأداء، قال تعالى: { فاعلم أنّه لا إله إلاّ الله واستغفر لذنبك...} (محمّد ١٩) والبصيرة في الأمر من ثوابت حسن العمل: { قل هذه سبيلي أدعوا إلى الله على بصيرة

---

(١) سنن أبي داود، كتاب الأقضية، رقم الحديث (ث ٣٥٩٢) ؛ ومسند احمد، كتاب مسند الأنصار، رقم الحديث (٢١٥٥٦)؛ وسنن الدارمي، المقدمة، رقم الحديث(١٦٨)

أنا ومن اتبعني وسبحان الله وما أنا من المشركين} (يوسف ١٠٨) وهذا هو السبيل الفاعل الذي رسمه لنا الباري عزّ وجل.

ينبغي أن لانغفل الماضي ولانهمله، وأن لا نستعجل نتائج فاعليته في واقع حياتنا، رغم قناعتنا بأنّ الاسلام لم يُمنح فرصة كافية لاثبات فاعليته في زماننا بسبب كيد أعدائه، وغفلة أتباعه. فواقعنا التربوي بأمسّ الحاجة إلى علماء يتسمون بسعة الفقه، وعمق الوعي الحضاري، وحسن التعامل مع الواقع بكلّ مايحتويه من تراكمات. حيث انّ غياب الموضوعيّة وعدالة التعامل مع محصلات التراث الاسلامي، أدّى إلى اللّبس في مسيرة التأصيل والتجديد.

التوازن في نهج التغيير

لانهدف من خلال اسقاط مبدأ التوازن الإخلال بالأداء الأمثل نتيجة مايفرضه الواقع من ضرورات – كما يفهم بعض النّاس –، بل إنّ التوازن في نهج التغيير أصبح من مستلزمات استقرار الفكر والسلوك، من غير إفراط أو تفريط، وحالة الاستقرار هذه تمكن المنهج من السيادة والإستمرار ليكون فاعلاً ومؤثراً في أرضه. وينبغي الاعتدال في تصور الأحداث وما ينشأ عنها، ليستقيم أسلوب منهج التغيير، وعندها نتعامل مع النّتائج بحجم الوقائع التي نتجت عنها، والمصالح المترتبة على ذلك، بعيداً عن المبالغات التي لاتتناسب مع حدود الحدث. يقول الشاطبي رحمه الله: «المفهوم من وضع الشارع أنّ الطاعة أو المعصية تعظم بحسب عظم المصلحة أو المفسدة الناشئة عنها»[١]

لابدّ لنا من الإنبساط والمرونة لاستيعاب أخطاء الآخرين، ومعالجتها بصبر وثبات، من غير ضجر ونفرة، فحسن الخلق، ولطف التعامل مع الآخرين، من أنجع الأساليب والطرائق لحمل النّاس على تصحيح أخطائهم. ولايسعنا الحديث هنا عن سرد نماذج سطّرتها كتب السيرة النبوية، وحوتها مصادر التاريخ الإسلامي، عن أولئك الذين حملوا لواء العداء لدين الله، وتأججت في صدورهم نار الإنتقام، ثمّ مالبثوا أن وقفوا عند أطلال ذلك الأداء النبيل، وتلك الأخلاقيات المشرقة، فانقلب عندهم الكفر إلى إيمان، والعداء إلى محبّة ومودّة، ومخاصمة أهل الإيمان، إلى أخوّة في الدين.

---

(١) الموافقات، الشاطبي ٢/٢٢٧

المبحث الثاني

تعزيز فقه الواقع في ضوء الفكر التربوي الإسلامي

إنّ فقه الواقع ومتغيّراته، ودراية النّص، وسلامة الاستنباط، تكفل لفاعليّة الفكر التربوي الإسلامي الدوام والاستمرار مهما تطورت معالم الحياة أو تنوعت عناصرها. ذلك أنّه يوازن بين الثوابت والمتغيّرات ليرجّح المصالح المعتبرة للعباد. ووجود الخلل في تصور ماهيّة مستلزمات الواقع، وفقه التغيير، قد يجعل النّاس في ريب من قدرة الفكر التربوي الإسلامي على التفاعل بواقعيّة، لتحقيق وجهة التأصيل. ونعني هنا بفقه الواقع، الفهم الدقيق لواقع النّاس ضمن خصائصهم وسماتهم الذين يُمثّلون أرضيّة المنهج ألتربوي الإسلامي بكلّ شموله وكماله، وذلك لإيجاد أكبر قدر من التفاعل بين مقتضيات المنهج الرباني، وفاعليّة المكلفين لرسم معالمه في واقع حياتهم، لتحقيق أعلى مراتب العبوديّة لله تعالى.

فقه واقع المكلفين وسماتهم

اهتمّت الشريعة الإسلاميّة بهذا الجانب، وأولته رعاية كبيرة في تقرير الأحكام، لتحقيق المصلحة وفق مقتضيات الواقع، وسمات وخصائص المكلفين، فلا يُمكن اغفال ذلك في فقه الدين، وواقع التعامل مع أحكامه. فمثلاً: كانت الغاية من تقرير جواز الافطار في المرض أو السفرهو تيسير أمور العباد، بسبب تغيّر الظرف والحالة. فالأصل في الحكم الصيام، والاستثناء هو الإفطار، قال تعالى: (فمن كان منكم مريضاً أو على سفر فعدّة من أيام أخر) (البقرة ١٨٤). فسبب التغيّر في الحكم هو تغيّر ظرف وواقع المكلّف، فحال المقيم غير حال المسافر، لذلك تقرر الحكم الآخر المرتبط بظرفه، ليتحقق مراد الله المتفق مع مصالح عباده:{ يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر} (البقرة ١٨٥) { ومـاجعل عليكم في الديـن من حرج } (الحج ٧٨).

وهذا الأمر يشمل كذلك حكم تخفيض عدد الركعات في الصلاة بالنّسبة للمسافر، وعدم وجوب صيام شهر رمضان بالنّسبة للمرأة الحامل، حفاظاً عليها، وعلى جنينها. قال ص:«إن الله سبحانه وتعالى وضع عن المسافر الصوم وشطر الصلاة، وعن الحامل أو المرضع الصيام»[1]. وكذلك يشمل حكم الهدي في الحجّ، قال تعالى: { فمن تمتع بالعمرة إلى الحج فما

---

(١) سنن أبي داود، كتاب الصوم، رقم الحديث (٢٤٠٨)، وسنن النّسائي، كتاب الصيام، باب: ذكر وضع الصيام عن المسافر، رقم الحديث (٢٢٧٤) ؛ وسنن الترمذي، باب ما جاء في الرخصة في الإفطار للحبلى والمرضع، رقم (٢٢٧٤)

استيسر من الهدى فمن لم يجد فصيام ثلاثة أيام في الحج وسبعة إذا رجعتم } (البقرة ١٩٦). فترتب الحكم الآخر عند عدم المقدرة على أداء الحكم الأوّل (فمن لم يجد).

وهناك أحداث في السيرة النّبويّة عزّزت ضرورة اعتبار مصالح العباد في الأخذ بالأحكام وفق القاعدة الأصوليّة (الضرورات تُبيح المحظورات) من ذلك ما روى عن عمرو بن العاص (رضي الله عنه) قال: احتلمت في ليلة باردة في غزوة ذات السلاسل فأشفقت أن اغتسل فأهلك فتيممت ثم صليت بأصحابي الصبح، فذكروا ذلك للنبي ص فقال: يا عمرو صليت بأصحابك وأنت جنب؟ فأخبرته بالذي منعني من الاغتسال وقلت: إني سمعت الله يقول: { ولا تقتلوا أنفسكم إن الله كان بكم رحيماً } (النساء ٢٩) فضحك رسول الله ص ولم يقل شيئاً[1]. فدلّ ضحك المصطفى ص على إقرار عمرو بن العاص على اجتهاده، ورضاه بما فعل، باعتبار حكم الضرورة، ومراعاة الواقع.

كما انّ مراعاة الطبيعة البشريّة للإنسان، كان لها اعتبار عند الشارع، في تقرير الأحكام التي جاءت متناغمة مع هذه الطبيعة، ضمن حدودها وطاقاتها: {لايُكلّف الله نفساً إلاّ وُسعها} (البقرة ٢٨٦)، وضمن فاعلية صفاتها { علم أنّ فيكم ضعفا } { قد علم أنّكم كنتم تختانون أنفسكم فتاب عليكم } (البقرة ١٨٧) فعلى الرغم من أنّ طبيعة المنهج الإلهي تُمثل صورة مثالية رفيعة، تهدف إلى تحقيق الكمال البشري، إلاّ انّ الواقع مهما رقى في الأداء، يبقى متأثّراً بعوامل أخرى، لزم عندها الأمر أن يكون هناك القدر المطلوب من فقه الواقع، لأجل سلامة التعامل مع معطيات المنهج الإلهي. فخير العباد بعد رسول الله ص، هم أصحابه، الذين برهنوا صدق التعامل مع منهج الله بأتمّ وأكمل صورة قُدّرت لأجيال المكلفين، ومع ذلك لم يسلموا من التأثّر بالعوامل التي أحدثت خللاً ولو يسيراً في أرضيّة التطبيق، { منكم من يريد الدنيا ومنكم من يريد الآخرة } (آل عمران ١٥٢). فالمجتمع البشري مهما بلغ في سلّم الطاعات، نجد فيه الصفوة التي تلتزم المثل العليا، وفيه دون ذلك ممّن يحقق صفة الاسلام، فعن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أنّ رجلا سأل رسول الله ص ، فقال: أرأيت إذا صليت المكتوبات، وصمت رمضان، وأحللت الحلال، وحرّمت الحرام، ولم أزد على ذلك شيئا، أأدخل الجنّة؟ قال: "نعم" .قال: والله لا أزيد على ذلك شيئا.[2]

---

(١) صحيح البخاري ٤٥٤/١، باب إذا خاف الجنب على نفسه المرض أو الموت أو خاف العطش يتيمم. وسنن أبي داود،٩٢/١، كتاب الطهارة رقم الحديث (٣٣٤)، (٣٣٥)

(٢) رواه مسلم في الصحيح ٤٤/١، كتاب الإيمان، باب: بيان الإيمان الذي يدخل به الجنّة.

فقه الواقعة من خلال السؤال والاستفسار

يصعب اصدار الحُكم بمجرّد ظاهر الصفة، وإن كان الحكم على الواقعة وفق ظاهرها لاخلاف فيه، إلاّ انّ بعض أحكام الشريعة راعت في وجهة الحكم فقه الواقع، ففي عصر السيرة النّبويّة كان رجل من الأنصار يؤم الناس في مسجد قباء، وكان كلما افتتح سورة يقرأ لهم في الصلاة مما يقرأ به افتتح بـ«قل هو الله أحد» حتى يفرغ منها، ثم يقرأ سورة أخرى معها، وكان يصنع ذلك في كل ركعة فكلمة أصحابه فقالوا: إنك تفتتح بهذه السورة ثم لا ترى أنها تجزئك حتى تقرأ بأخرى، فأما أن تقرأ بها، وأما أن تدعها وتقرأ بأخرى، فقال: ما أنا بتاركها، إن أحببتم أن أؤمكم بذلك فعلت وإن كرهتم تركتكم، وكانوا يرون أنه من أفضلهم، وكرهوا أن يؤمهم غيره، فلما أتاهم النبي ص أخبروه الخبر، فقال: يا فلان ما يمنعك أن تفعل ما يأمرك به أصحابك؟ وما يحملك على لزوم هذه السورة في كل ركعة؟ فقال: إني أحبها، فقال: حبك إياها أدخلك الجنة[1].

ولايخفى علينا ذلك البعد التربوي، في أسلوب رسول الله ص وهو يُعالج الموقف، ليُؤكّد لأصحابه أهميّة الوقوف عند مقاصد العباد قبل إصدار الحكم عليهم، لأنّ صدق الحكم يكون بعد كمال التصوّر. فكانت محبّتها قد حالت دون وقوع اللّوم على ذلك الصحابي، ولم يكن ذلك ليتحقق إلاّ بعد سؤال رسول الله ص، وهذا من فقه الحدث، الذي يُمثّل صورة من صور الواقع.

وفي بعض الأحيان، يكون لفقه الواقع أثر كبير في تغيير وجهة الحكم، لتقرير حكم آخر، رغم وجود النّص الدال على الحكم الأوّل، مراعاة لضرورة واقع الحدث، حيث انّ أحكام الله قُرّرت لمصلحة العباد، وتيسيراً لهم { يريد الله بكم اليسر ولا يُريد بكم العُسر} (البقرة : ١٨٥) « وأحكام الله ماشُرعت إلاّ لمصالح العباد، وحيثما وُجدت المصلحة فثمّ شرع الله»[2] وشريعة الله «كلّها مصالح، إمّا درء مفسدة أو جلب مصلحة»[3] فعن جابر رضي الله عنه، قال: خرجنا في سفر فأصاب رجلاً منا حجر فشجه في رأسه ثم احتلم فسأل أصحابه وقال: هل تجدون لي رخصة في التيمم؟ قالوا: ما نجد لك رخصة وأنت تقدر على الماء. فاغتسل فمات. فلما

---

(١) صحيح البخاري ٣/٣٤٧، باب ما جاء في دعاء النبي أمته إلى توحيد الله تعالى ؛ وصحيح مسلم ١/ ٥٥٧، كتاب: صلاة المسافرين ، باب فضل قراءة قل هو الله أحد، رقم الحديث (٨١٣) (اللفظ قريباً منه)؛ وسنن الترمذي ، كتاب فضائل القرآن ٥/١٥٩، باب ما جاء في سورة الإخلاص، رقم الحديث (٢٩٠١) واللفظ له.

(٢) الموافقات ، الشاطبي ٢/٦

(٣) القواعد، العزّ بن عبد السلام ١/٩

قدمنا على النبي ص أخبرناه بذلك فقال: قتلوه قتلهم الله. ألا سألوا إذا لم يعلموا فإنما شفاء العيّ السؤال. وإنما كان يكفيه أن يتيمم ويعصب على جرحه خرقة ثم يمسح عليها ويغسل سائر جسده»[1]. فلم يكن جهل الصحابة بحقيقة الحكم، وإنّما الخطأ في الاجتهاد باعتبار مناسبة الحكم مع ظروف الحادثة، ومقتضيات الواقع. ومن هنا فقد عكست الرواية مايلي:

- سؤال الصحابي عن الرّخصة في التيمّم لاعتقاده أنّ الأمر يتطلّب ذلك، إذ العبرة ليس بوجود الماء فحسب، بل بوجوده مع امكانيّة استعماله، من غير ضرر على المكلّف.
- سؤاله لأصحابه يعني حرصه على كمال الأداء الشرعي في مراعاة أحكام الله، وهو الأمر الذي عكس فاعلية تقوى الله عزّ وجلّ في قلوب أصحاب رسول الله ص، والتي استحكمت على سلوكهم وأدائهم.
- إنّ اجتهاد أصحابه في ظاهره لايخلو من المرجعيّة الشرعيّة، حيث القاعدة الشرعية «إذا وُجد الماء بطل التيمم» لكن الأمر الذي جعل الحكم يتغيّر ضمن تقرير الشارع، هو واقع الحدث، الذي لم يُراعى من قبل أصحاب الفتوى في الحادثة، فدلّ على جهلهم بشموليّة مقتضيات الحكم، ويظهر ذلك من قوله ص فيهم : «ألا سألوا إذا لم يعلموا فإنما شفاء العيّ السؤال» فلا بدّ من فقه الحدث والسؤال عمّا أشكل فيه قبل التصدّر للفتوى. أعني بذلك الجمع بين الدرايتين، دراية النّص (فقه الحكم)، ودراية العمل بالنّص (فقه الواقع).

فقه التدرج

كان لتدرج نزول الآيات القرآنية على رسول الله ص–أثر تربوي في اعداد الصحابة، حيث أدّى ذلك إلى البناء المنتظم والمتناسق مع طبيعة المراحل التي عاصروها في العهدين المكي والمدني. لقد أكد الإسلام على أهمية التدرج المرحلي في بناء الشخصية الإسلامية، كي يبقى التوازن والتنسيق قائما بين مقدار الإكتساب، وبين طبيعة البشر التي أودعها الله فيهم. ولعلّ الحكمة من نزول القرآن منجماً مدة ثلاثة وعشرين عاماً ، هي «مسايرة الحوادث والطوارئ في تجددها وتفرقها، فكلما جد منهم جديد نزل من القرآن ما يناسبه وفصل الله لهم من أحكامه ما يوافقه»[2]، قال تعالى: {وقرآناً فرقناه لتقرأه على الناس على مكث ونزلناه تنزيلاً } (الإسراء١٠٦)

---

(١) سنن أبي داود، كتاب الطهارة، باب في المجروح يتيمم ، رقم الحديث (٣٣٦، ٣٣٧)، وذكره الألباني في صحيح سنن أبي داود ٦٨/١، رقم (٣٢٥) ، (٣٢٦)

(٢) انظر، مناهل العرفان في علوم القرآن، الزرقاني، ص٥٨

إنّ الأحكام الشرعيّة التي توالت ضمن دائرة التشريع الربّاني، كان لتوقيت زمانها ومكانها وواقعها دلالة تربويّة تضمنتها أسباب التنزيل، بل إنّ في بعض الأحيان يتغيّر الحكم من حالة إلى أخرى بسبب اقتضاء الظرف المناط بها، وذلك لتحقيق المصلحة المترتبة لصالح المكلّف. وتبقى الحاجة قائمة إلى الفقه التربوي الممتد في ظلال فقه المرحلة، التي كان لتدرّج الأحكام الشرعيّة فيها نصيب وافر، فالتدرّج كان من بواعثه فقه التنزيل حيث التتابع في نزول الوحي وفق حاجة الواقع، جمعاً بين طبيعة المنهج، ومتطلبات المرحلة. ومن هنا يُمكن حصر أوجه التدرّج في أمرين:

- من حيث الكم: فقد توالى نزول الوحي، وتتابعت الأحكام، حتّى كملت دائرة الدين الذي ارتضاه الله لنا بعد تمامه، قال تعالى: { اليوم أكملت لكم دينكم، وأتممت عليكم نعمتي، ورضيت لكم الإسلام دينا } (آل عمران ٤)، وكان النّبي ص قد تلا هذه الآيات في حجّة الوداع.[١]
- من حيث الكيف: وذلك من خلال التدرّج داخل إطار الحكم الواحد من الأدنى إلى الأعلى، ومن الأخفّ إلى الأشدّ، لتمكين المكلّفين وفق منهج تربوي روعيت فيه الطبيعة البشريّة، ليرقى بهم إلى مرحلة استقرار الحكم، وكمال تشريعه، بعد تنوّع الأحكام التي اقتضاها منهج التدرّج، مثال ذلك تحريم الخمر. قالت السيدة عائشة (رضي الله عنه)ا: «إنّما نزل- أي القرآن-أول ما نزل منه سورة من المفصّل، فيها ذكر الجنّة والنار، حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام، ولو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر، لقالوا: لا ندع الخمر أبدا، ولو نزل لا تزنوا لقالوا: لاندع الزنا أبدا. لقد نزل بمكة على محمد ص وإنّي لجارية ألعب، { بل الساعة موعدهم والساعة أدهى وأمر } (القمر ٤٦). وما نزلت سورة البقرة والنساء إلا وأنا عنده»[٢]

فقه المتغيّرات

إنّ من بين سمات الفكر التربوي الإسلامي «المرونة، والقدرة على استيعاب المتغيّرات» ليبقى فاعلاً في واقع النّاس مهما كان حجم التغيير والتبديل. وروعيت فيه خصائص المجتمع البشري (التبدّل والتغيّر)ضمن عوامل الثبات والتوازن الذي يُمثّله المنهج الرباني، فبمقدار الإنحراف عنه، يكون حجم الإحداث والتبديل. قال ص:«ترد عليّ أمتي الحوض وأنا أذود الناس عنه كما يذود الرجل إبل الرجل عن إبله فقالوا :يا نبي الله اتعرفنا؟قال:نعم لكم سيماً ليست

---

(١) صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب: زيادة الإيمان ونقصانه، رقم الحديث (٤٥).

(٢) صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب: تأليف القرآن، رقم الحديث (٤٩٩٣)

لأحد غيركم. تردون عليّ غرراً محجلين من آثار الوضوء وليصدن عني طائفة منكم فلا يصلون فأقول: يارب هؤلاء من أصحابي، فيجيبني ملك فيقول:وهل تدري ما أحدثوا بعدك؟ وفي رواية أخرى قد بدلوا بعدك[1].

ولايستمرّ تفاعل البشر مع منهج الله على وتيرة واحدة، كما انّ عناصر أو مفردات الواقع لاتبقى خصائصها وسماتها ثابتة، فهي تتغيّر وتتبدّل بتبدّل الزمان والمكان. روى ابن سارية رضي الله عنه قال: وعظنا رسول الله ص موعظة بليغة ذرفت منها العيون ووجلت منها القلوب. فقال قائل: يارسول الله، كأنها موعظة مودع فأوصنا. فقال «أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة وأن كان عبداً حبشياً، فإنه من يعش منكم بعدي فسيري اختلافاً كثيراً، فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين من بعدي، عضوا عليها بالنواجذ وإياكم ومحدثات الأمور فإن كل بدعة ضلالة.»[2] فلا مناص من حدوث الاختلاف، كما أشار حديث المصطفى ص، وقد شاهدنا مظاهر التبدّل والاختلاف حتّى في حياة جيل الصحابة رضوان الله عليهم، مثل امتناع بعض المسلمين بعد وفاة الرسول الكريم ص عن دفع الزكاة والتي نتج عنها حرب الردّة في خلافة أبي بكر الصدّيق رضي الله عنه، وكذلك مظاهر الانقسامات والاختلافات التي حدثت بعد مقتل الخليفة عثمان بن عفّان رضي الله عنه، ثمّ حدوث معركة الجمل وصفّين، وغيرها من الأحداث المعروفة التي سطّرتها كتب التاريخ الإسلامي.

إذن فوجود المنهج التربوي الإسلامي ضرورة حتميّة لمعالجة التغيير الذي يُحدثه البشر، إضافة إلى الرقي بالمكلّف إلى درجات أعلى في السلوك، لتحقيق كمال العبوديّة لله، والتجرّد للحقّ وحده. ومهمّة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر تُمثّل الإتجاه الفاعل في حياة الأمّة الإسلاميّة، وطريق الإصلاح الذي يحقق الهدف التربوي الإسلامي. قال تعالى :{ كنتم خير أمّة أُخرجت للنّاس، تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر، وتؤمنون بالله } (آل عمران ١١٠)
وبخصوص ذلك أشار أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه بقوله: «ياأيّها النّاس، من سرّه أن يكون من تلكم الأمّة فليؤد شرط الله منها»[3]

فمنهج الله يُمثّل معيار التوازن والاستقرار، رغم حدوث التغيير والتبديل، ودائرة تشريعه تتّسع – ضمن سماتها وخصائصها– لترفد بأحكامها مستلزمات ما استجدّ واستُحدث. فلا

---

(١) صحيح مسلم، كتاب الطهارة، باب: استحباب إطالة الغرة والتحجيل في الوضوء، رقم الحديث (٢٤٧).
(٢) سنن أبي داود، كتاب السنّة، باب: لزوم السنّة، رقم الحديث (٤٦٠٧)؛ وسنن الترمذي ، كتاب العلم، باب الأخذ بالسنّة واجتناب البدعة، رقم الحديث (٢٦٧٦)، وقال عنه: حسن صحيح.
(٣) روح المعاني، الآلوسي ٨/٤؛ وفتح القدير، الشوكاني ٣٧٢/١، وجامع البيان، الطبري٤٣/٤

يُعقل أن يعجز المنهج التربوي الإسلامي في زمن ما عن علاج متطلبات الواقع، مهما كان حجم مستجداته، لأنّ من أبرز سماته أنّه صالح لكلّ زمان ومكان. (وما أرسلناك إلاّ كافّة للنّاس بشيراً ونذيرا} (سبأ ٢٨) وقوله تعالى: {وما أرسلناك إلاّ رحمة للعالمين } (الأنبياء ١٠٧)

فقه الأولويات وتحقق المصالح

يتغيّر الأمر بتغيّر الفائدة المناطة به، أو الهدف الذي قُصد من أجله، فمع أنّ الوفاء بالنذر واجب على من نذر (يُوفون بالنّذر ويخافون يوماً كان شرّه مستطيراً) (الانسان ٧) فإنّ فعل الواجب قد ينقلب إلى تركه إذا تغيّرت المصلحة الشرعيّة، يقول ص:«من نذر أن يطيع الله فليطعه ومن نذر أن يعصيه فلا يعصه»[١].

فالأخذ بالأولويات ضمن فقه التغيير، تترتب عليه مصلحة تربويّة عند الشارع، فإنكار فعل المحرّمات الظاهرة، المتفق على حكمها، يتقدّم على إنكار فعل ما اختلف في حكمه، أهو حرام أم مكروه. قال الإمام ابن تيمية رحمه الله: «فتفطّنْ لحقيقة الدين وانظر ما اشتملت عليه الأفعال من المصالح الشرعية والمفاسد، بحيث تعرف ما ينبغي من مراتب المعروف ومراتب المنكر حتى تقدم أهمها عند المزاحمة، فإن هذا حقيقة العمل بما جاءت به الرسل، فإن التمييز بين جنس المعروف وجنس المنكر وجنس الدليل وغير الدليل يتيسر كثيراً، فأما مراتب المعروف ومراتب الدليل، بحيث تقدم عند التزاحم أعرف المعروفين فتدعوا إليه وتنكر أنكر المنكرين وترجح أقوى الدليلين، فإنه هو خاصة العلماء بهذا الدين».[٢]

ويرى الإمام ابن تيميّة أنّ العمل الواحد يكون مستحباً فعله تارة وتركه تارة باعتبار مايترجح من مصلحة فعله وتركه بحسب الأدلة الشرعية، فقد يترك المسلم المستحب إذا كان في فعله فساد راجح على مصلحة. واستدلّ على ذلك برغبة النّبي ص في بناء البيت الحرام على قواعد إبراهيم، حيث قال لأمّ المؤمنين عائشة رضي الله عنها: «لولا أن قومك حديثوا العهد بجاهلية لنقضت الكعبة ولألصقتها بالأرض».[٣] فتَرْك النبي ص هذا الأمر الذي كان عنده أفضل الأمرين للمعارض المرجح وهو حدثان عهد قريش بالإسلام، لما في ذلك من التنفير لهم، فكانت المفسدة راجحة على المصلحة».[٤]

ويرى أنّ مهمّة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر تكون وفق مايترتّب عليها من نتائج، فترك

---

(١) صحيح البخاري، كتاب الإيمان والنذر، رقم الحديث (٦٧٠٠)

(٢) انظر: اقتضاء الصراط المستقيم، ابن تيميّة، ص٢٩٨

(٣) صحيح مسلم، كتاب «الحج»، باب نقض الكعبة وبنائها، رقم الحديث (١٣٣٣)

(٤) انظر مجموع فتاوى، ابن تيميّة ١٩٣/٢٤

إنكار المنكر في بعض المواطن قد يُحقق مصلحة، والحدث الذي ساقه عن نفسه يُعزّز هذا الاتجاه. يقول ابن تيميّة رحمه الله: «مررت أنا وبعض أصحابي في زمن التتار بقوم منهم يشربون الخمر فأنكر عليهم من كان معي فأنكرت عليه وقلت له: إنّما حرّم الله الخمر لأنّها تصدّ عن ذكر الله والصلاة، وهؤلاء يصدّهم الخمر عن قتل النّفوس وسبي الذريّة وأخذ الأموال منهم فدعهم»[1]

ولأجل ترجيح المصالح التربويّة في إطار فقه العمل بالأولويات، يرى ابن القيّم الجوزيّة رحمه الله ضرورة اعتبار درجات انكار المنكر وفق المصالح المترتبة عليها، لذا قسّمها على النّحو التالي:

- الدرجة الأولى : أن يزول المنكر ويخلفه ضدّه، وحكمه مشروع.
- الدرجة الثانية : أن يقلّ وإن لم يزل بجملته، وحكمه مشروع.
- الدرجة الثالثة : أن يخلف ماهو مثله، وحكمه موضع اجتهاد.
- الدرجة الرابعة : أن يخلف ماهو شرّ منه، وحكمه حرام.

وأوضح وجهة فقه *الأولويات* لانكار وتغيير المنكر، *بالأمثلة التالية*:

- إذا رأيت أهل الفجور والفسوق يلعبون بالشطرنج، كان إنكارك عليهم من عدم الفقه والبصيرة إلاّ إذا نقلتهم منه إلى ما هو أحبّ إلى الله ورسوله ص، كرمي النّشاب، وسباق الخيل، ونحو ذلك.
- إذا رأيت الفسّاق قد اجتمعوا على لهو ولعب، أو سماع مكاء وتصدية[2] فإنّ نقلتهم إلى طاعة الله فهو المراد، وإلاّ كان تركهم على ذلك خيرا من أن تفرغهم لما هو أعظم من ذلك.
- إذا كان الرجل مشتغلاً بكتب المجون ونحوها، وخفت من نقله عنها انتقاله إلى كتب البدع والضلال والسحر، فدعه وكتبه الأولى.[3]

---

(١) أعلام الموقعين، ابن القيّم، ص٥

(٢) المكاء والتصدية: هو التصفير والتصفيق، قال ابن عبّاس: كانت قريش يطوفون بالبيت وهم عراة يصفقون ويصفرون (أنظر: صفوة التفاسير، الصابوني١/٥٠٣)

(٣) أنظر:أعلام الموقعين، ابن القيّم ٣/٤ . ٥

فقه النّوازل

إنّ حيثيّات الأحداث، وملابسات الواقع، يُمكن أن تغيّران وجهة الحكم، لينشأ حكم آخر يحقق *المصلحة في ظرفها الطارئ. فالنّوازل إذا ماطرقت الواقع* فقد تُحدث ضرورة تحتّم بوجودها تغيّر في الأحكام، كما فعل الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه، عندما ترك قطع يد السارق في عام المجاعة، وفقاً للضرورة التي أحدثتها مستلزمات الظرف الطارئ، ليعمل بحكم آخر هو عدم قطع يد السارق لنقص في شروط تحقيق الحكم الأوّل. فهل يُمكن اعتبار فعل عمر رضي الله عنه تعطيلاً لحكم قطع يد السارق، أم أنّه عمل بحكم آخر باعتبار الحالة العارضة التي داهمت الواقع.

فقه الأساليب

كثيراً مايقع الخلل في إنزال قيم هذا الدين في أرضيّة الواقع، بسبب الارتباك في منهج التوازن بين مقتضيات عناصره، وأسلوب أدائه. فعن جابر بن عبد الله: أنّ معاذ ابن جبل رضي الله عنه كان يصلّي مع النّبي ص، ثمّ يأتي قومه فيُصلّي بهم الصلاة، فقرأ بهم البقرة، قال: فتجوّز رجل فصلّى صلاة خفيفة، فبلغ ذلك معاذاً فقال: إنّه منافق، فبلغ ذلك الرجل، فأتى النبي ص، فقال: يارسول الله، إنّا قوم نعمل بأيدينا، ونسقي بنواضحنا، وإنّ معاذاً صلّى بنا البارحة، فقرأ البقرة، فتجوّزت، فزعم أنّي منافق، فقال النّبي ص «يامعاذ، أفتّان أنت ثلاثاً إقرأ: {والشمس وضحاها} (الشمس ١)، و{سبّح اسم ربّك الأعلى } (الأعلى ١) ونحوها» [(١)]، ويتبيّن هنا أنّ فعل معاذ له أصل في دائرة التشريع { فاقرأوا ماتيسّر من القرآن } (المزمل : ٢٠)، لكن الخلل في طبيعة الأداء، حيث لم تُراع فيه مصلحة ال مصلّين الذين اقتدوا بصلاته، ففيهم العاجز والمريض وذو الحاجة.

لذا يلزم الذين أخذوا على عاتقهم تحقيق التأصيل أن يُوازنوا بين متطلبات المنهج الرباني، ومقتضيات الأساليب والطرائق الكفيلة بمنع حدوث الخلل في مراحل تطبيقه.

---

(١) صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب: من لم ير اكفار من قال ذلك متؤلا أو جاهلا. رقم الحديث (٦١٠٦)

الفصل الخامس

واقع الفكر التربوي الإسلامي

تمهيد

إنّ العالم خلال القرن العشرين (الميلادي) شهد عجز الفلسفات التربويّة عن معالجة مشكلات الإنسان المعاصر، وبالأخص فلسفات التربية الغربية، حيث لم تكن مخرجات التربية في الغرب، أو في الدول الاسلاميّة التي تأثّرت بها، وليدة صدفة، بل نتيجة حتميّة لمنطلقات ليس للقيادات الفكريّة الأصيلة الواعية فيها نصيب. فالتربية الغربية في جملتها تهدم العقيدة الدينية ، وتتجاوز الأخلاقيات التي ارتبطت بها، وتهدف إلى تخريج جيل تربوي يقدّس المادة، ويعبد مصالحه . فما دعا إليه سابقاً (جان جاك روسو) و كذلك (جون ديوي) وغيرهما من نظريات تربوية وفلسفية، أحدثت فيما بعد هزّة في المجتمعات التي تأثّرت بهما. فمنهم من جعل الأهواء والعواطف والحواس قائدة في هذه الحياة ، ومنهم من اعتبر الإيمان بالغيب خرافة ، وليس للأخلاق قيم ثابتة . وكانت النزعة المادية المجردة عن الإيمان بالله، أو النزعة المادية المجردة عن عالم الغيب والآخرة ، من خصائص وسمات النظريات التربوية التي دعوا إليها، ونافحوا من أجلها. وكانت أبرز المشكلات التي واجهت التربية الإسلاميّة المعاصرة، أنّ رؤيا السياسة التعليمية فيها غير واضحة المعالم ، وأنّ الإطار العقدي لايحكم كثيرا من أهدافها ومناهجها ووسائلها . ومن هنا يصعب تحديد الأسس التي قامت عليها السياسات التربوية . فهناك خليط من التصورات والمفاهيم التي لا تنسجم مع تعاليم الإسلام، وقيمه التربويّة، أدّت إلى ضعف أنظمة التعليم، وقصورها عن تحقيق أهداف الأمّة.

وبسبب تفاقم وجهة التبعيّة والتغريب، وهيمنة الفكر الغربي، ذابت الشخصيّة التربويّة لأبناء الأمّة، وضعفت الإرادة ، فشهد واقعنا التربوي مصداقية إخبار النبي ﷺ فيما يرويه الصحابي الجليل أبو سعيد الخدري (رضي الله عنه) قال: قال النّبي ﷺ: «لَتَتَّبِعُنَّ سَنَنَ مَنْ قَبْلَكم شِبْراً بشبر، وذِراعاً بذراع ، حتّى لو سلكوا جُحْرَ ضَبٍّ لسلكتموه»[١]

وجاء الغزو الفكري تحت مظلّة الغزو العسكري، ليضرب أطنابه في معظم أوجه الحياة

---

(١) صحيح البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، رقم الحديث (٣٤٥٦) ؛ وكتاب الاعتصام بالكتاب والسنّة، رقم الحديث (٧٣٢٠) ؛ وصحيح مسلم، كتاب العلم، رقم الحديث (٢٦٦٩).

الثقافيّة والتعليميّة، فهيمنت أهدافه ومناهجه على المؤسسات، وتعرقلت المسيرة التربويّة، ونُحّيت أهداف التعليم الإسلامي عن الواقع، فتفاقم الاتجاه نحو التغريب، وزاد الاقتباس من الفكر التربوي الغربي، وباتت الأمّة المسلمة رهينة السياسات التربويّة الدخيلة، والبعيدة عن روح الإسلام وعقيدته وأحكامه.

المبحث الأول

واقع أهداف التربية الإسلاميّة

هناك تقارب كبير في تحديد الأهداف التربويّة عند الأمم على اختلاف أنظمتها وعقائدها، فالهدف المشترك هو نشر الوعي الحضاري وإيجاد المواطن الصالح، ولكن يوجد اختلاف كبير في تحديد نوعية هذا المواطن وسماته، والضوابط التي تحكمه. يقول الأستاذ محمد قطب: «تلتقي مناهج التربية الأرضية على أن هدف التربية هو إعداد المواطن الصالح، وتختلف الأمم بعد ذلك في تصور هذا المواطن وتحديد صفاته».[1]

ولأجل تحديد أهداف التربية والتعليم في العالم الإسلامي، ينبغي أن تصبّ جميع المحاولات لتحديدها ضمن سمات وخصائص الدين الإسلامي، بعيداً عن كلّ تصور أو فكر لا ينبثق عن أصل العقيدة الإسلاميّة، لتتمحور جميع عناصر السياسة التربويّة والتعليميّة في محصلّة واحدة تصبّ في خدمة الأمّة العربيّة والإسلاميّة على السواء. ويبدو أنّ الخلل في تحديد الأهداف التربويّة في الوطن العربي خلال هذا القرن، والذي أظهرته الدراسات التربوية لواقع الأهداف، وما صدر من قرارات عن المؤتمرات التربوية، يتمثّل في أنّ سيادة مفهوم الوحدة العربية، والنزعة القومية المصاحبة له، كانتا في البداية أساساً لصياغة الأهداف التربويّة في الوطن العربي، فكان من بين تلك الأهداف: « *تربية وإعداد المواطن العربي المؤمن بتراث الأمّة العربية، وبقيمها الأصيلة، وبرسالتها الحضارية. وكذلك التعاون الثقافي العربي، دعماً للوحدة الثقافية، كأساس للقوميّة العربية*» ممّا دفع بعض الدول العربيّة إلى جعل هدف التعليم يكمن في «*خلق جيل قومي متحرر تقدمي... يتحسس بحقوق قومياته ،... من أجل تحقيق الوحدة العربية*»[2]

ويشهد واقع الأمّة فيما بعد مدى الفشل الذي منيت به في تحقيق هذا الهدف، فمثل هذا التوجّه في صياغة الأهداف، وهذا التصور، لايمكن أن يرقى إلى المستوى الرفيع الذي يمكّن أمّة الإسلام من النهوض من كبوتها، فهو لايتفق بمجمله مع روح العقيدة الإسلاميّة التي تمثل هويّة

---

(١) منهج التربية الإسلامية، محمد قطب١/١٣

(٢) التعليم العام، محمد منير مرسي ص١٩٤

الأمّة العربية والإسلامية على السواء. ثمّ إنّ محاولة الارتباط بالأصالة الإسلامية في ضوء الفكر العربي القومي المجرّد، يعني إحداث شرخ كبير في الفكر التربوي الإسلامي، الذي يمثل نتاج الأصالة الإسلامية. فالتراث الفكري الهائل، الذي نهض بالأمّة إلى أرفع المستويات، اشترك في عطائه العرب وغير العرب، بل إنّ كثيراً من حملة العلوم الإسلاميّة خلال قرون الإزدهار الحضاري، كانوا من الأعاجم. وهذا ما شهد به العلاّمة ابن خلدون في مقدمته حيث عقد فصلا بعنوان: (أنّ حملة العلم في الإسلام أكثرهم من العجم)[1]

إنّ جميع السياسات التربوية التي تمخضت عن الأصالة الإسلامية لم تتحدد بمساحة أرض، أو نوع جنس، لأنّ ذلك لايتفق مع روح الدين الإسلامي. لذا يجب أن لا تكون العودة إلى الأصالة بعيدة عن روح الإسلام، وتصورات عقيدته، حيث يعني ذلك الرجوع إلى الجهل والتخلف، والتسلط القبلي، وإثارة النعرات القومية المقيتة التي أضرمت نار الحرب بينهم دهرا طويلا، وأكلت كثيراً من رجالهم، وأضعفت شوكتهم. ولقد صوّر القرآن الكريم حال العرب قبل الإسلام، وذلك في قوله تعالى: ﴿ واذكروا إذ أنتم قليل مستضعفون في الأرض تخافون أن يتخطفكم الناس، فآواكم وأيدكم بنصره، ورزقكم من الطيبات لعلّكم تشكرون ﴾ (الأنفال : ٢٦)

إنّ ماضينا التربوي يُمثّل جذور حاضرنا، وصورة الحاضر معيار لارتباطه بماضيه. فالحضارات تُقاس بمجموع ماضيها وحاضرها من خلال مُجمل عطائها. لذا يلزمنا تحديد أهداف مُثلى للتعليم الإسلامي، وفق تصوّر شامل لأصالة الفكر التربوي الإسلامي، ومقتضيات التجديد، ليلتقي من خلال تحقيقها عطاء الماضي مع فاعليّة الحاضر، في ضوء تراكم المعارف، وتتابع الخبرات، وتناظر السمات.

أهداف التربية الغربية وموقفنا منها

سبق وأن أعلن بعض مفكري الغرب عن أهداف التربية والتعليم في الغرب، كان من بينهم:

- **هربارت** : يرى أنّ هدف التربية «تكوين الفرد من أجل ذاته بأن نوقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة».
- **فرنسيس بيكون** : هدف التربية عنده «وجوب إعادة تربية الإنسان بطريقة علمية، لأن التربية القائمة على العلم جديرة بأن تحسّن ظروف الحياة المادية، وأن تسعد الناس، وتعمل على رفاهيتهم، وإذا استطاعت المدارس أن تنتشر المعرفة أدى ذلك إلى حل المشكلات المحيّرة للبشرية، لأن المعرفة قوة فإذا تحسنت معارف الناس تحسنت أحوالهم».

---

(١) انظر: ص٥٤٣ – ٥٤٥

- جان جاك روسو : يرى أن هدف التربية هو تكوين إنسان كامل، وأن على التربية أن تزيل كل شيء يعيق نمو الإنسان من أجل أن تنموا الطبيعة الإنسانية وترقى.[1]
- فيليب كومبز : يرى أنّ هدف التعليم الرئيسي هو «تنمية التلاميذ والتأثير على اتجاهاتهم » ويرى كذلك «أن الدول جميعها تتفق في أن أهداف التعليم هي الوصول إلى ديمقراطية شاملة في تعليم ابتدائي عام، ومحو أمية شاملة، وتكافؤ الفرص التعليمية للمرأة، وزيادة المشاركة في التعليم الجامعي، وتعليم شامل للكبار».[2]

ومع أن هذه الأهداف رغب كثير من النّاس في تحقيقها آنذاك، لكن تكمن الخطورة في أن التعليم في الغرب بدأ يشق طريقه نحو إنكار وجود الله والدار الآخرة، وتأكيد هيمنة الإنسان على مظاهر الطبيعة، فأُبعد العلم عن الدين، وقامت بينهما العداوة، وأصبح مجرد ذكر الله تعالى في بحث علمي يعتبر إفساداً لجو البحث العلمي، وكما عبّر عن ذلك داروين في أحد كتبه بقوله: «بمثابة إدخال عنصر طارق للطبيعة في وضع ميكانيكي».[3]

وينبغي الإشارة إلى أنّ واقع الفكر التربوي الغربي تمخض عن مجموعة من المتغيّرات شملت *الجانب الاعتقادي والسياسي والاجتماعي والتربوي*، فبعد سبات طويل مظلم، وفي *أوائل القرن* التاسع الميلادي فاق العالم الغربي وبدأ ثورته الفكريّة متمرّداً على السلطة الدينيّة فتبلور منهجان واضحان للمعرفة الإنسانيّة:

- *الأول: غيبيّ روحيّ فرضه تطور الفكر الديني المسيحي.*
- *والثاني: واقعيّ تجريبيّ توصّل إليه العقل الإنساني من جمع الخبرات العقليّة الإنسانيّة بعيداً عن نفوذ المنهج الأوّل.*

وفي ظلال احتدام الصراع بين المنهجين تفجّر الواقع السياسي والاجتماعي والفكري في أوربا، ليتمخّض عنه مذاهب ومدارس منها الوضعيّة المنطقيّة، والنّفعيّة (البراجماتيّة)، والوجوديّة والماركسيّة. وأصبحت حضارة الغرب تستند إلى أساسين هما: الإنسان والكون، واستُبعد العنصر الغيبيّ استبعاداً تامّاً.[4] وكانت فرنسا مسرحاً لنشوء العلمانيّة في الغرب، وهذا

---

(١) انظر: الأهداف الأساسية للتربية الإسلامية ، عباس محجوب، محاضرات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لسنة ١٣٩٨/١٣٩٩ هـ، ص١٦٥.

(٢) أزمة التعليم المعاصر، ص ٢٧، وانظر ص١٣٨ - ١٤٦ وفيها بيان لأهداف التعليم عند الغرب واتساعها وطرق معالجتها.

(٣) انظر: التعليم الإسلامي أهدافه ووسائله، ص ٧٦، ٨٧ مقالة للأستاذ محمد قطب. كذلك: التربية الإسلامية وتنمية المجتمع المسلم للدكتور علي أبو العينين، ص ٩.

(٤) أنظر: العلمانيّه، محمد التكريتي ص ٩

مايقرّره العلماني الفرنسي م. دونوروا في قوله: «إنّ شكل ردّة الفعل التي يحقّ تسميتها بعلمنة الدولة، هي إلى حدّ كبير ظاهرة غربيّة بشكل خاص، وحتّى فرنسيّة، وعلى الأقل، وممّا لاريب فيه أنّ العلمنة أبصرت النّور وترعرعت بالشكل الأكثر ما يكون انتظاماً في فرنسا»[1]

ويعزو كثير من الكتّاب والباحثين ظهور العلمانيّة إلى أسباب عديدة، أبرزها الممارسات الدينيّة التي سادت المجتمع الغربي، وبلغت من الطغيان ماجعل ردّ الفعل على الدين لدى أبنائه غير محدود، فتجاوزوا الحدّ باتجاه الضدّ، وحُوربت الكنيسة باعتبارها المسؤولة عن ذلك.[2]

ونتيجة لهذا الصراع، وتلك المعركة، وتحت وطأة الهيمنة والتسلط الديني، ظهر دعاة المذهب العقلي، فدعا (ديكارت) إلى تطبيق المنهج العقلي في الفكر والحياة. كما هاجم (سبينوزا) تعاليم الدين المسيحي هجوماً مباشراً وأنشأ مدرسة النّقد التأريخي. فكان مصيره الحرق. ونشر (كوبرنيكوس) كتاباً أسماه: «حركات الأجرام السماويّة» خالف فيه ماكانت عليه توجهات الكنيسة، ومعتقد رجالها، فحرّمت الكنيسة قراءته ونشره، وكان (وليم جودين) قد أصدر كتاباً أسماه «العدالة السياسيّة» الذي ضمّنه دعوة علمانيّة صريحة. وبذلك أصبح المجتمع الغربي «يفرّ من الدين كما يفرّ السجين إلى الفضاء المطلق[3] وآل أمر الصراع بين الكنيسة والعلم في الغرب، إلى صراع بين العلم والدين، وشمل الأمر كلّ دين، وانطلقت الثورة العلمانيّة لتجد لها مرتعاً خصباً في معظم بقاع العالم، وعُمّمت أسباب الصراع، مع تباين وجهتها، بين دين وآخر، وبين معتقد وآخر.

وبسبب اتساع الثورة العلمانيّة التي شملت معظم جوانب الحياة في المجتمع الغربي، دخلت التربية الغربيّة منعطفاً جديداً، وهدفت إلى تخريج جيل تربوي يقدّس المادة، ويعبد المصالح الذاتيّة. فما دعا إليه (جان جاك روسو) و(جون ديوي) وغيرهما من نظريات تربوية وفلسفية، قد أحدثت هزّة عنيفة في المجتمعات التي تأثّرت بهما. فمنهم من جعل الأهواء والعواطف والحواس قائدة في هذه الحياة، ومنهم من عدّ الإيمان بالغيب خرافة، وليس للأخلاق قيم ثابتة. وكانت النزعة المادية المجردة عن الايمان بالله، أو النزعة المادية المجردة عن عالم الغيب والآخرة، من خصائص النظريات التربوية التي دعوا إليها.

ومن هنا نظر المفكرون الغربيّون إلى السياسات التربوية من وجهة نظر مادية، بعيدة عن

---

(١) من الفكر الحرّ إلى العلمنة، دونوروا، البيربايه، (ترجمة الدكتور عاطف علبي).

(٢) انظر: التكريتي،ص٢٦-٣٢ (أورد بعض النّقولات عن تصرّفات السلطة الدينيّة في الغرب)

(٣) أنظر: العلمانيّة، سفر الحوالي،ص١٤٠، وحتميّة الحلّ الإسلامي، يوسف القرضاوي، ص١١٩، وكتاب: إنّها العلمانيّة لابراهيم بن حماد،ص٢٩- ٣٢

القيود أو الضوابط الدينيّة أو العقائدية، فجعلوا السعادة في الحياة الدنيا هدفهم الأخير، وكلّ مايوفّر *الراحة والرفاهية في الحياة* جعلوه من *أسبابها*. وفي ضوء *هذا التصور* انقلب *الهدف* من الرغبة في تحقيق الذات، إلى حبّ الذات، والأنانية، ومحاولة الاستئثار بكلّ شيء. وبدل أن يُوجد المواطن الصالح -كما هدفت إليه التربية الغربية- تأصلت النزعة العرقية والعنصرية والاقليمية، فكلّ أمّة تحاول أن تربي أبناءها بأسلوب تحقق من خلاله مصالحها الخاصّة ومطامعها، حتّى لوكان ذلك على حساب الآخرين، أو على حساب هلاكهم ودمارهم.

ومن خلال المسح الذي أجراه (أورميرود) سابقاً للعديد من الدراسات التي قُدّمت في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، عن اتجاهات التلاميذ نحو العلوم، وُجد أنّ اتجاها قويا بين الطلاب ضدّ العلوم لأنّها المسئولة عن اختراع القنبلة الذرية، وعن تلوث البيئة الضارة التي أصابت الجنس البشري. وكذلك يوجد عدد كبير من الطلبة يعتقدون بأنّ العلوم مسئولة عن قتل الملايين من البشر، وأنّها أسوأ عدو للإنسان، وأنّها تسببت في إحداث آثار ضارة للأجيال القادمة. ومن أجل راحة الأجيال اقترح أرميرود مايلي:

- ضرورة بدء *عملية تحسين اتجاهات التلاميذ* نحو *العلوم في بداية حياتهم* .
- *بذل الجهود لإزالة الاتجاهات غير المرغوب فيها، والمفاهيم الخاطئة التي* بنيت *عليها* هذه *الاتجاهات، وكذلك بذل جهود اضافية لبناء اتجاهات منطقية مرغوب فيها*.[1]

وعلى الرغم من تزايد التقدم العلمي والتقني الذي شهدته الولايات المتحدة الأمريكية، لكن تبقى مشكلة محورية في تحديد *الأهداف* يواجهها التعليم الأمريكي. وقد أظهر *الباحثون الغربيون* مخاوفهم عمّا ينمّ عنه مستقبل الغرب في ظل أهدافه التربوية السائدة، ومن بينهم:[2]

- ألبرت بسمز، نائب رئيس معهد التربية الدولي سابقاً، قال: «*إنّ المشكلة المحورية التي يواجهها التعليم في أمريكا هي تحديد الأهداف، والعمل على تحقيقها*».[3]
- ولتر ليمان: يرى «*أنّ المدارس تخرّج للمجتمع* رجالاً عاجزين عن فهم مبادىء *المجتمع البنّاءة. إنّ جيل المتعلمين الجديد الذي تخرجه المدارس، في ظلّ غياب تراثه الحضاري،لايملك القيم أو المنطق أو الأسلوب أو حتّى مغزى الحضارة الغربية.إنّ* التعليم

---

(١) Ormerod M.B with D.Duckworth (1965) pupils, attitudes to science: A review research , NEER publishing p/89-97.

وانظر: أسلمة المناهج، حمزة أبو الفتوح ص٧٢

(٢) هذه الأقوال نقلها إلى العربية، حافظ عبد القدوس (المنهج واعداد المعلم ص١٢٩– ١٣٢)

(٣) Current History , September 1958, page 174

الحالي لو استمرّ على هذا المنوال سوف يؤدّي بلا شك إلى تحطيم الحضارة الغربية بل إنّه يحطمها الآن»[١]

- هارولد هـ. تتمون : يرى أنّ «*نقص المعتقدات والمثل العليا المشتركة من نقص المعرفة إذ انّ التعليم في الأغلب الأعم يفشل في خلق المعتقدات والمبادىء والنظام، وهناك انفصال خطير بين العلم والبحث والقيم الإنسانية والولاء الإنساني، بل لقد عزل التعليم نفسه عن تراث الماضي الروحي دون تقديم البديل الناجح، ومن ثمّ أصبح المتعلمون يفتقرون إلى الإحساس بالقيم والنظرة الشاملة»*[٢]
- م.في.س. جيفرز، يقول: «*إنّ أخطر مثالب التعليم الحديث هي تشككه في أهدافه، ونظرة واحدة إلى التاريخ تذكرنا أنّ أنجح نظم التعليم هي تلك التي تحدد أهدافها في ضوء الصفات الشخصية والأوضاع الاجتماعية. وبالمقارنة بهذا، نجد أنّ التعليم في الدول الديمقراطية غير محدد الأهداف بصورة تدعو للحزن»*[٣]
- روكفلر، يكشف في تقريره عن حالة التعليم المعاصر فيقول: «*إن الطلبة بحاجة إلى إعطاء معاني وأهداف عظيمة، وإلاّ فإنهم سوف يقنعون بالمعاني التافهة والضحلة، إن من يعيشون بلا معنى جليل في حياتهم يفعلون هذا لأنهم لم يجدوا من يثير تلك المعاني الجليلة التي تستحق أن يعيشوا من أجلها، سواء أكانت تلك المعاني نفسية أو خلقية أو اجتماعية أو حب للمسئولية المدنية أو المستويات الرفيعة لتحقيق الذات، وهذا نقص نتحمل جميعا مسئوليته».*[٤]

وأخيراً أخذت أهداف التعليم في الغرب تتغيّر وتتبدّل تمشيّاً مع المتغيّرات في السياسات الغربيّة، ومع حركة التحديث في المجتمع الغربي، وفقاً للتغيّرات الحضاريّة، والتطوّر الهائل الذي أحدثته النّهضة العلميّة الغربية. ومن هنا فإنّه من المتعذّر على السياسات التربوية الإسلامية في واقعنا المعاصر أن تعتمد أهداف التعليم الغربي لتوجيه سياستنا التربويّة، فالمسافة شاسعة بين جوهر أهداف التعليم الغربي، وبين القواعد التصورية التي انبثقت عنها أهداف التعليم

---

(١) Lippman, Walter , the state of Education in this troubled world, speech, January 15, 1941, page 200

(٢) Titmus, Harold H, Living Issues in Philosophy , NewYork, 1953, pages 420.

(٣) M.V.C. Jeffreys , glanon , An Inquirt into the Aims of Education , Pitman, London, 1950, page 61.

(٤) الأقوال السابقة نقلها إلى العربية حافظ عبد القدوس (انظر: المنهج واعداد المعلم ص١٢٩- ١٣٢).

الإسلامي. فأهداف التربية الإسلامية تواصل رحلتها عبر الحياة الدنيا وصولاً إلى الآخرة. ولاتقتصر تحقيق *السعادة* على *الجانب المادي*، بل هناك *الجانب الروحي الذي* يستمد قيمه من الإيمان بالله واليوم الآخر، وبالحساب والجزاء. فالمؤمن يعتقد بأنّ الحياة الدنيا مرحلة مؤقتة لأجل الاختبار والابتلاء، قال تعالى: ﴿الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيّكم أحسن عملا﴾ (الملك ٢) وقال تعالى: ﴿إنّا جعلنا ماعلى الأرض زينة لها لنبلوكم أيّكم أحسن عملا﴾ (الكهف ٧) وضمن هذا التصور ينشأ العمل الصالح استعداداً لحياة الخلود، التي تمثل هدف المؤمن، ومن هنا فإنّ أحكام الله وتعاليمه تشغل مساحة كبيرة من وسائل وطرائق تحقيق الهدف في التعليم الإسلامي. يقول العلاّمة تاج الدين السبكي (ت: ٧٧١هـ): «*ما وجدت ولا سمعت بسلطان ولا نائب سلطان ولا أمير ولا حاجب ولا صاحب شرطة يلقي الأمور إلى الشرع إلا وينجو بنفسه من مصائب الدنيا... ولم أجد من يظن أنه يصلح الدنيا بعقله ويدبر البلاد برأيه وسياسته ويتعدى حدود الله تعالى وزواجره إلا كانت عاقبته وخيمة*».[1] فصلاح الدنيا في نظر الإسلام مرتبط بصلاح الآخرة، وليس لذاتها، لذا يجب أن يشغل الهدف الديني مساحة كبيرة من التعليم. وأن يكون إعداد الإنسان الصالح المصلح، القادر على عمارة الأرض، الغاية من التعليم. على أن يحدّد مفهوم الانسان الصالح كما هو في نظر الاسلام. فقد تلتقي الأهداف التربوية في مسمياتها عند *الأمم* على *الرغم* من اختلاف عقائدها وفلسفاتها، لكن ذلك لا يعني تقارب *الهدف* في مفهومه ودلالته.

محاولات لتحديد أهداف التربية الإسلامية

بسبب تأثّر العالم الإسلامي بالفكر التربوي الغربي، وتأثير الغزو الفكري في واقعنا التربوي المعاصر، أصبح هناك خللاً تربويّاً حال دون وضوح الرؤية، وجلاء القيم، فتعثّرت الخُطى نحو إيجاد سياسات تربويّة تتلاءم مع سمات وخصائص التعليم الإسلامي الذي نرغب في تحقيق أهدافه.

وخلال هذا القرن (العشرين الميلادي) ظهرت محاولات عديدة، وبذلت جهود من قبل الأفراد والمؤسسات التربوية، من أجل تحديد وتوجيه أهداف التربية والتعليم. فأراد بعض التربويين أن يحرروا التربية الإسلامية من واقعها المتردي، إلى واقع مشرق يتلاءم مع تطور الحضارة، فأخذ يحاكي ماعند الغرب من أهداف ومناهج، ويطعمها ببعض النصوص أو المفاهيم الإسلامية، ليثبت للعالم أنّ الذي بين أيدينا يوازي ماعند الغرب، وأنّ المسلمين ليسوا عاجزين عن مواكبة عجلة

---

(١) معيد النعم ومبيد النقم، السُّبْكِيُّ.

التمدن والتحضر. وفكرة التطعيم هذه ألبست الفكر الإسلامي ثوب التبعيّة والدينونة للفكر الغربي العلماني . ومن الصعب أن نشكّ بسوء النيّة وفساد السريرة عند الجميع، فهناك من يريد الخير وينوي الاصلاح، لكن مهما كانت الدوافع والمقاصد فلايعذر أصحابها، ولا تبرأ ساحتهم من تهمة المشاركة في توسيع الشرخ الذي أضرّ بالتربية الإسلامية المعاصرة.

إنّ فكرة الدمج بين المواقف التربوية الإسلامية، والمواقف التربوية الغربية، تُذهب بقيم المفاصلة بين الإسلام وغيره، وبين الحق والباطل، وبين الإيمان والكفر. فالتربية الإسلامية تنشأ تصوراتها عن الأصول الثابتة [الكتاب والسنة] وتحكمها قيم العقيدة تحميها من التفلت والضياع، بخلاف التربية الغربية التي انبثقت أهدافها عن فلسفة الغرب، ونظرته الماديّة للحياة. ولا يُمكن أن تكون محصلة الدمج بين الاتجاهين، منهجا تربويا اسلاميا بروحه وأهدافه وأصالته. ولايعني هذا أنّ الإسلام يعارض فكرة الاستفادة من الغير، فالحكمة ضالة المؤمن، لكن المخاوف تكمن في محاولة طمس الهوية الإسلامية، وتضليل الأمّة من خلال الأخذ عن الغرب. فلا بدّ أن ندرك مانأخذ ومانذع، وبأي اتجاه تكون الاستفادة. فالأهداف العامّة والأساسية للتربية الإسلامية تمثل وجهة الكيان المستقل للأمّة الإسلاميّة، فليس لأحد الحقّ في تغييرها مهما كانت مقتضيات المصالح في نظر البشر، لأنّ العقل البشري يبقى عاجزاً عن إدراك ماهية الخير والشر ﴿والله يعلم وأنتم لاتعلمون﴾ (النور ١٩).

لقد حرص أعداء الإسلام على الحيلولة دون تحقيق الأهداف الأصيلة في الأمّة المسلمة، والتي كتب الله لها من خلال تحققها التمكين في الأرض. وصرّح بذلك (أنتوني إيدن) وزير خارجية بريطانيا في فترة مابعد الحرب العالمية الثانية بقوله: «لاتسمحوا للعرب أن يتحدوا على أساس الإسلام، لأنّهم بذلك سيدقون أبواب أوربا من جديد كما دقّوها في القرون الوسطى، ويصبح مستقبلنا في خطر» وقال (أبا إيبان) في محاضرته التي ألقاها في احدى الجامعات الأمريكية: «إنّنا لانخشى القوميات أوالاشتراكيات في منطقة الشرق الأوسط، ولكنّنا نخشى الإسلام الذي بدأ يتململ في المنطقة». ونترك التعقيب على نتائج تصريحاتهم، فحال الأمّة لايخفى على عاقل.

إنّ الباحث التربوي يجد صعوبة في الوصول إلى تصور محدد لواقع أهداف التعليم الإسلامي المعاصر. فعدم وضوح الرؤية التربوية أحدث خللاً في جوانبها المتنوعة. فهناك أهداف معلنة من قِبل اللجان التربوية المكلفة بإعداد البرامج التعليمية، أو من قِبل مؤتمرات القمّة الإسلامية ومؤتمرات وزراء التربية والتعليم . وهناك أهداف خاصّة ارتبطت بمصالح وسياسات لبعض الدول، فحالت دون تحقيق الأهداف المشتركة للتربية بين الدول الإسلامية.

ففي عام ١٩٨١م عقد مؤتمر القمّة الإسلامي الثالث في مكة المكرمة، وقد أكّد على تنسيق

الجهود في مجالات التعليم والثقافة من أجل الرجوع إلى مصادر الأمّة الدينية والتقليدية. والهدف من ذلك – كما أُعلن – هو توحيد الأمّة الإسلامية، وتدعيم الثقافة، وترسيخ التضامن، وتطهير مجتمعاتنا الإسلامية من جميع مظاهر التسيب الأخلاقي والانحراف، وذلك عن طريق غرس الفضائل الأخلاقية، وحماية الشباب من الجهل والرذيلة. ولتحقيق ذلك فقد أوصى المؤتمر بضرورة تدريس الثقافة والحضارة الإسلامية في شتّى مراحل التعليم. وعلى الرغم من ذلك فمازالت مسيرة التعليم الإسلامي تمر بأزمة حادة لعوامل نذكر منها :

- خلل في تحديد الهدف الأساس من التعليم الإسلامي.
- سوء القنوات التعليمية التي يتمّ من خلالها تحقيق الهدف
- وجود هوّة كبيرة بين الأهداف الأصيلة للتعليم الإسلامي، وبين واقع أهداف التعليم، وإن تشابهت في بعض جوانبها، لكن هذا لايفي بالمطلوب، لأنّ عناصر المشكلة لاتزال قائمة خصوصا وأنّ مصلحة بعض الساسة تتفق مع إخفاء الأبعاد الحقيقيّة لأهداف التعليم الإسلامي، والثقافة الإسلامية.

وقبل ذلك كانت هناك محاولات عديدة للوصول إلى اتفاقيّة ثقافية، الغاية منها -كما أعلن- توحيد الأمّة العربية، فقد تمّ عقد اتفاق الوحدة الثقافية العربية بين مصر والأردن وسوريا سنة ١٩٥٧م بعد العدوان الثلاثي على مصر، وتلاه اتفاق مشابه بين مصر والعراق سنة ١٩٥٨م، ثمّ ميثاق الوحدة الثقافية بين الدول العربية الذي عقد في بغداد في مايس عام ١٩٦٤م، والذي أقرّه وزراء التربية والتعليم العرب، ثمّ أقرّته بعد ذلك جامعة الدول العربية. وجاء في تحديد أهداف التربية والتعليم في هذا الميثاق:

«يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربي واع مستنير يؤمن بالله، مخلص للوطن العربي، يثق بنفسه وبأمّته، ويدرك رسالتها القومية والإنسانية، ومتمسك بمبادىء الحق والخير والجمال، ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي. جيل يهيء لأفراده أن ينمّي شخصياتهم بجوانبها كافّة، ويملكوا إرادة النضال المشترك، وأسباب القوّة والعمل الإيجابي. متسلحين بالعلم والخلق كي يسهموا في تطوير المجتمع العربي، والسير به قدما في معارج التطور والرقي في تثبيت مكانة الأمّة العربية المجيدة، وتأمين حقّها في الحريّة والأمن والحياة الكريمة»

ويرد السؤال هنا عن أرضيّة الأهداف المشار إليها، وعن الواقع المرير الذي شهدته الأمّة في السنوات التي تلت. لقد جاءت سنة ١٩٦٧م (عام الحزن لأمّة الإسلام) وهي تحمل في طيّاتها نتاج واقعها التربوي المرير. جاء عام النكسة ليبدي سوأة ماكنّا نخفي من قبل، فلكلّ أجل كتاب.

!! لقد انكشف للشعوب العربية والإسلامية واقع السياسات التربوية المتردية التي تمخض عنها جيل الهزيمة والضياع. وفي وسط الأحداث الدامية – إثر نكبة حزيران – ترتفع الهمم لتهيئة نظام تربوي شامل يرتبط بتراث الأمّة ودينها الحنيف، فيتمّ الاتفاق على عقد مؤتمر لوزراء التربية والتعليم الذي عقد في الكويت في شهر شباط لسنة ١٩٦٨م، وقد جاء فيه:

«إنّ المؤتمر وهو يعيد النظر في تربية الفرد العربي بعد كارثة الخامس من حزيران ليؤمن أنّنا بحاجة إلى التأكيد على تعميق التربية الروحية، والتربية العسكرية العملية لترسيخ الإيمان بالله، وروح الجهاد والتضحية والبذل والفداء، وجعل الاستشهاد في سبيل الله دفاعا عن الوطن والأمّة أغلى وأعزّ الغايات. وإزاء هذا فإنّ المؤتمر يوصي بمايلي :

- ضرورة بناء فلسفة التربية والتعليم في الوطن العربي على الإيمان بالله والمثل العليا للأمّة العربية، وأن يكون هذا الإيمان مصدراً للسلوك العام والخاص للفرد والمجتمع .
- تطوير مناهج وكتب التربية الدينية والتربية الوطنية تطويراً يحقق القيم في نفوس الناشئة.
- تنفيذ قرارات المؤتمر الثقافي العربي في الجزائر والخاصّة بالاهتمام بمادة التربية الدينية واعتبارها مادة أساسية.
- العناية الفائقة بالتربية العسكرية في المرحلة الثانوية، والمعاهد المهنية والفنية بصورة ملزمة .
- أن يتمّ تنسيق فعّال بين أجهزة التوجيه المختلفة في المجتمع من تربية وإذاعة ومؤسسات رعاية الشباب والأندية الاجتماعية، بحيث تتعاون جميعا في إيجاد جيل مؤمن بالله، واع مستنير يقدّر المسؤولية، ويكون على مستوى الأحداث الجارية في العالم العربي حتّى يتحقق على يديه النصر ـ إن شاء الله ـ.[1]

ومع أنّ لهجة الحديث في صياغة الأهداف في هذا المؤتمر طرأ عليها تغيير ملحوظ عن الأهداف المحددة قبل ذلك، لكن الذي يخبر طبيعة التربية الإسلامية، ونتاجها وانعكاساتها، يدرك أنّ عطاءها من الصعب أن يتحقق في أجواء غير طبيعية، وأنّ أهدافها لاتدرك بجلاء في واقع الهزيمة. ثمّ إنّ معالجة المقدمات ليست كمعالجة النتائج، وأنّ الحلول الترقيعية المنبعثة من شعور العاجز لإصلاح الواقع لاتفضي إلاّ إلى تضييع الجهود، وزعزعة الثقة، وخيبة الأمل. ومنذ ذلك اليوم فاللجان التربوية والمؤتمرات التعليميّة تمارس نشاطاتها للوصول إلى أفضل الصيغ والسبل لتحديد الأهداف وتحقيقها، لكنّ واقع الأمّة ينذر بالخطر. فالرؤية غير واضحة، والأمل بالموجود يبدد الهدف المنشود.

---

(١) نصوص هذا المؤتمر أوردها الدكتور اسحاق الفرحان في كتابه : التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ص١٢، ١٣.

نحو أهداف أفضل

إنّ اللبنة الأولى في سياسة التعليم هي رسم الهدف وتحديده. فنجاح السياسة التعليميّة يتوقف على نوع الأهداف ووضوحها وواقعية تطبيقها وفقا لظروف المجتمع وقدرتة على ذلك. ولأجل الوصول إلى أهداف أفضل ينبغي أن نجد لها تحديداً دقيقاً، وتهيئة كاملة لكافة المستلزمات التي تكفل تحقيقها، مع الجدية في تنفيذها، والصبر على ذلك وإن طال الطريق وبعدت الشقة، فالأهداف لاتُحقق نفسها بنفسها. إنها تحتاج إلى أيدٍ أمينة صادقة، ومرونة في *الأساليب والممارسات التي تكفل تحقيق الهدف*. يقول فيليب كومبز:«*لقد كانت دائماً* فجوة بين التمني والعمل على تنفيذه، وليس من شك في أن هذه الفجوة سوف تستمر. وإذا ما أردنا أن نتوصل إلى الأهداف الحقيقية لنظام تعليمي معين فينبغي أن نتغلغل فيه لنصل إلى ممارسته وأنواع العمل داخله. وألا نقف عند حد قوانينه وأهدافه الظاهرة. ولاتتطابق هاتان الناحيتان في حالات كثيرة. وليس معنى هذا أن الأهداف المعلنة كانت ضرباً من الخداع، وإنما هي دليل على ما نحتاجه».[١]

لقد أصبح من الضروري إعداد مناهج دراسية تتلاءم مع الأهداف لكافة المراحل تتميز بالأصالة والواقعية وتصلح لأن تتلبي احتياجات الأمة المسلمة في ظرفها الراهن. فمن اليسير تقديم اقتراحات تربويّة تعبّر عن الرؤية المستقبلية للنهوض بأهداف التعليم الإسلامي، وما أكثر ما فعلناه في المؤتمرات والندوات التربويّة، لكن الزمن كفيل بأن يكشف عن القيمة الحقيقية التي تكمن وراء *رسم الهدف*، وهو *المعيار العملي للحكم عليه*.

إنّ مشكلة التعليم الإسلامي دخلت في أزمات حادة ليس من السهولة معالجتها، فالسلاح الذي حورب به كان فتاكاً أطاح به ردحاً من الزمن. فالجهود التي بذلها المسلمون لتجاوز تلك الأزمات، لم تُوفّق بسبب طبيعة المقدمات التي أفضت إلى هذه النتائج.

إن الإسلام لا يحصر نفسه في دائرة ضيقة، ولايتوقف سعيه عند الأهداف المرحلية أو الآنيّة، لأنّ *النظرة الإسلامية الشاملة من وراء رسم الهدف* تمتد عبر *الرحلة الطويلة* على هذه الأرض، ثم تتواصل بعد ذلك إلى الحياة الآخرة؛ ومن أجل ذلك لا بد أن ينبثق تحديد الهدف في جميع مراحل التعليم الإسلامي من الهدف العام. ولا مانع من تطوير الأساليب أو تغييرها كلما اقتضت الضرورة من أجل المواءمة بين ماضي الأمة وحاضرها بشرط أن لا نتجاوز الضوابط الشرعيّة الحامية من الانفلات.

---

(١) أزمة التعليم المعاصر، فيليب كومبز، ص١٤٠.

ولأجل أن نحظى بأكبر قدر ممكن من الوقت للوصول إلى الهدف، لا بد من الموازنة والتنسيق في توزيع متطلبات تحقيقه على جميع المراحل التربويّة ضمن حدود المستوى المقدور عليه، وأن نتحاشى التكرار تجنّبا لهدر الطاقات والجهود، وإضاعة الوقت. ثمّ إن التدرج في معالجة الأهداف تقتضيه الضرورة بسبب الوضع التربوي الذي تعيشه دول العالم الإسلامي، فإذا تدرجنا بواقعية جادة من المهم إلى الأهم بالقدر الذي يطيقه المجتمع الإسلامي، نكون قد أنصفنا أنفسنا وشعوبنا، وجنبناها انزلاقة خطيرة قد تصل فيها إلى حالة اليأس بسبب عدم واقعية الأهداف.

ولابدّ من جعل سمات وخصائص العالم والمتعلّم أساساً في رسم معالم الأهداف، وتحديد وجهتها، وربط هذه السمات والخصائص بواقع المجتمع الذي يُعدّ أرضيّة السياسة التعليميّة. مع مراعاة الفروق الفرديّة التي تدخل ضمن معايير انتقاء الأهداف، لتكون أكثر شموليّة وواقعيّة.

لقد أضحت الدراية بالواقع المعرفي والثقافي ضرورة ملحّة لانتقاء الأهداف، وبلورتها. فلا غنى عن مراعاة التراكم المعرفي والحضاري، ومعطيات الأجيال فيه. ولأجل أن نُحقق سمة (واقعيّة الأهداف)، يلزمنا تحديد نوع المؤسسات التعليميّة، والمناهج التربويّة، التي تتسع للأهداف المرسومة، كي ننتقل من دائرة التنظير إلى ميدان الواقع.

أهداف مقترحة للجامعات الإسلامية: من أهمّها:

- اعداد دعاة إلى الله من حملة الشريعة، مع تقوية انتمائهم للأمة الإسلامية، بعيداً عن النزعة القوميّة أو الوطنيّة أو الطائفيّة، ليسلم القصد وتخلص النية لوجه الله تعالى، على أن يتمّ ذلك من خلال المناهج التعليميّة المعدّة لتحقيق هذه الغاية، وكذلك نوعيّة الهيئة التدريسيّة القادرة على إرساء مثل هذه القيم في تصورات وسلوك الطلبة.
- تهيئة البيئة الجامعية الصالحة لتحقيق ما سبق، وهذا أمر مهم، إذ لا يمكن تحقيق ذلك في أجواء تعاني من غياب القيم الإسلامية. فبعض طلاب الجامعات الإسلامية نشأوا قبل ذلك في أوساط اجتماعية خلّفت فيهم ركاماً كبيراً من التصورات الخاطئة.
- خدمة الدعوة الإسلامية بكافة متطلباتها وتلبية حاجاتها وتزويدها بنخبة مخلصة من خريجيها ممن يملكون القدرة في الدعوة إلى الله على بصيرة وعلم.
- يهدف بعض التربويين إلى القضاء على القطيعة الموهومة بين التعليم الديني والتعليم المدني[1] ويرون أن الجميع يصبّ في واد واحد إذا ما أُريد به وجه الله –تعالى– وخدمة هذا

---

(١) ويُطلق عليه بثناية التعليم. فقد وُجد في البلاد العربية نظامين، الأول: التعليم الديني. والثاني: التعليم الحديث، أو

الدين.

- تشجيع البحث العلمي بكل جوانبه والاستفادة من خبرات أصحاب التخصصات والمواهب ممن يملكون القدرة على تمييز القضايا العلمية والفصل بين جزئياتها وبذل كل الإمكانات التي تكفل استمرارهم في العطاء العلمي مع توفير الراحة التامة لهم، وبذلك نكون قد خطونا خطوات سليمة إلى الأمام من أجل المحافظة على العقول الإسلامية المتميّزة من ظاهرة الهجرة والتغرب، والتي ظهرت بشكل ملموس في العالم الإسلامي المعاصر[1] نتيجة لعوامل عديدة نذكر منها:
  - الوضع المتردي السائد في البلاد العربية ورداءة مجالات البحث العلمي وضعف الإمكانات المادية والعلمية المعدة لها.
  - «الكبت السياسي وحالة الاختناق التي خيّمت على الكثير من جرّاء طبيعة الأنظمة الموكول إليها إدارة شؤون البلاد وفق أُطر لا تتفق مع المسار السليم لحركة الثقافة».[2]
- تشجيع البحوث الهادفة والملاصقة للواقع، التي تعالج أمراض العصر. وكذلك البحوث التي تدافع عن الإسلام وسط الصراع الفكري المعاصر، والتي تهدف إلى دحض الشبهات وإزالة الشكوك الموجّهة ضد الدعوة الإسلامية. أو إلى تعرية الجاهلية المعاصرة وفضح نظمها وأنساقها والكشف عن أخطائها.
- زيادة الاستفادة من التقنية الحديثة مثل (الكمبيوتر) في الجامعات وتدريب الطلاب على كيفية استخدامه والاستفادة من معطياته لخدمة التراث الإسلامي وتوفيرالجهد والمال والوقت. مع زيادة عدد بنوك المعلومات كي تُسهم في تقديم المعلومات الشاملة للباحثين، لتُجنّبَهم مشقة الإعتماد في البحث على الوسائل التقليدية المتخلفة.

المبحث الثاني

المدني ومعظمه مقتبس من الغرب. وقد شكّل هذا الوضع ثنائية تعليمية كانت لها آثاراً بعيدة على الوحدة الفكرية والثقافة. (التربية الإسلامية، محمد منير مرسي، ص٢).

(١) انظر/ استراتيجية التربية العربية، ص١٥١.

(٢) التراث والمعاصرة ، أكرم العمري ص٨٧ – ٩٠. وانظر: التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة ، اسحق أحمد فرحان، ص١٠٧، ونزيف العقول البشرية ، محمد عبدالعليم مرسي، ص٥٧، ٦٥، حيث ذكر بعض الإحصائيات بخصوص هجرة العقول العربية في مصر. وانظر كذلك: استراتيجية تطوير التربية العربية –تقرير اللجنة– وفيه أمثلة لهجرة بعض أصحاب الكفاءات إلى الدول الغربية.

جوانب من

واقع مناهج التعليم الإسلامي

يتوقف نجاح السياسات التربويّة -إلى حد كبير- على نوعية المناهج المقررة في المؤسسات التعليمية، ومدى إمكانيّة تحقيق الأهداف التربويّة بوجودها، خصوصاً إذا كانت تلك المناهج مختارة بطريقة علميّة تتسم بالعمق والأصالة والواقعية، بحيث يمكن نقلها من حيز الإعداد إلى حيز التطبيق.

وفي ضوء التصوّر العام لطبيعة واقع مناهج التعليم الإسلامي، يجد الباحث هوّة كبيرة بين هذه المناهج، وقدرة الأمّة على بلورتها في واقع مسيرتها التربويّة. وفي بعض الأحيان تُعرض محتويات المنهاج بأسلوب ضعيف، خال من عنصر التشويق، وبعض الكتب المقررة فيها لاتفي بالغرض التربوي.

أمّا عن مادة الثقافة الإسلامية التي تُدرّس في كثير من المؤسسات التربويّة يرى بعض التربويين «أن مناهج الثقافة الإسلامية في البلاد العربية جمدت على الأساليب القديمة، ولم تراع تطورات العصر مراعاة كافية لحفظ الشباب من الانفلات إلى بهرج الحياة الحديثة، والثقافة الغربية، ولم تزوّدهم بالتصور الإسلامي المتكامل للحياة الإسلامية المبنية على العلم والعمل، وعلى العقيدة والجهاد، وعلى أن الإسلام نظام متكامل للحياة يحل مشكلاتها بأسلوب أصيل يحافظ على أصول الإسلام، وبمرونة تلبي متطلبات العصر».

وعن مادة التربية الإسلامية التي قُرِّرت في بعض المراحل التعليمية تكاد لاتتعدى – في بعض البلاد الإسلاميّة – أن تكون ساعة ترفيهية في الأسبوع، لايقع على الطالب فيها أي تكليف. وكثيراً ما تتلاشى مفرداتها بسبب الإهمال واللامبالاة، خصوصاً وانّها ألغيت في بعض البلدان من الإمتحانات الوزاريّة.

أمّا بالنسبة للكليات الشرعيّة فإنّ المشكلة تزداد فيها خصوصاً وانّ خريجيها يمثلون واجهة الدعوة إلى الإسلام، وخدمة علوم الشريعة، في الوقت الذي لا نجد فيها نتاجاً كافياً لتغطية حاجة الأمّة، لا من حيث النّوع، ولا العدد، خصوصاً وأنّ السايسات التعليميّة داخل المؤسسات الدينيّة غير قادرة على تحقيق التميّز والابداع، بسبب مناهجها وطرائقها التعليميّة من ناحية، ونوع القيادات التعليميّة الموجّهة لها من الناحية الأخرى.

مناهج التعليم الإسلامي في بعض الجامعات

هناك جامعات إسلامية لا يمكن أن ننكر فضلها في خدمة التعليم الإسلامي، مثل جامعة

الأزهر في مصر، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث إن غالبية المقرّرات فيهما في صميم العلوم الشرعية، وغيرهما من *الجامعات الإسلامية، إلاّ انّها لا تخلو من بعض السلبيات التي* تتخلل مناهجها، من أبرزها كثرة مفردات المنهج المقررة خلال العام الواحد مما قد يُضيّع على كثير من الطلاب فرصة الإلمام بها وإتقانها.[1] وهذا العبء الكبير من موضوعات التعليم الإسلامي قد يؤدي في النهاية إلى ضعف الخطة الدراسيّة وعدم استمرارها، أو إلى قلة الفائدة المرجوّة منها. فمثلاً كنت قد وقفت على محتوى التعليم في كلية الدعوة الإسلامية في جامعة الأزهر لعام ١٩٨٧م، فوجدت أن المنهج المقرر للفرقة الأولى عدد موادّه (١٥مادة) تتوزع على (٢٦ ساعة) في الأسبوع الواحد، وكذلك الفرقة الثانية بنفس المستوى، أما الفرقة الثالثة فعدد المقررات فيها (١٤ مادة) بمعدل (٢٥ ساعة) في الأسبوع، وأقل المقررات في الفرقة الرابعة عددها (١٣ مادة) بمعدل (٢٥ ساعة) في الأسبوع.[2]

وفي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حيث تضم كليات (الشريعة والقران والحديث والدعوة واللغة العربية) كان عدد المواد المقررة لجميع الكليات في العام الدراسي يتراوح مابين (١١- ١٥)، وأعلاها في السنة الرابعة لكلية اللغة العربية (١٥ مادة) ثم تليها (١٤ مادة) في السنة الربعة لكلية الحديث، وأقلها (١١ مادة) للسنوات الأولى في جميع الكليات- عدا كلية اللغة العربية- بالإضافة للسنة الثانية والثالثة في كلية القرآن الكريم. وهذه المواد تتوزع جميعها على (٢٥ محاضرة) في الأسبوع.[3]

وقامت الجامعة الإسلامية في عام (١٤٠٧/١٤٠٨هـ) بتطبيق نظام جديد، وهو تكليف الطلاب في جميع المراحل والكليات، بكتابة بحوث سنوية في جميع المواد. وهي في الحقيقة خطوة جيّدة، لكن مع كثرة المواد المقررة وتعددها، بالإضافة إلى ضيق الوقت يؤدي ذلك إلى سطحية البحوث، وعدم إتقانها. *فليس من المعقول أن يقوم طالب كلية اللغة العربية- مثلاً- في السنة الرابعة* باعداد (١٥ بحثاً) أو ما يقرب من ذلك إذا استثنينا مادة القرآن الكريم مع أنه مطالب بأختبارات فصلية في جميع المواد، بالإضافة إلى إعداد بحث التخرج (الليسانس) في نهاية العام.

---

(١) انظر: المناهج المقررة وتوزيع المواد على الفرق في كلية الدعوة بجامعة الأزهر لعام ١٩٨٧م، وانظر: الخطة الدراسية للسنوات الأربع في كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهذه الخطة اعتمدت وفقاً لقرار مجلس الجامعة رقم ١٦٣/ ١٤٠٧هـ، ليبدأ تنفيذها اعتباراً من العام الدراسي ١٤٠٨/١٤٠٩هـ ؛ وانظر: دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لعام ١٤٠٩هـ ص٧٤، وتوزيع المواد في بقية الكليات والأقسام في نفس الدليل.

(٢) انظر:المناهج المقررة وتوزيع المواد على الفرق في كلية الدعوة بجامعة الأزهر لعام ١٩٨٧م.

(٣) انظر: الخطة الدراسية للسنوات الأربع في كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهذه الخطة اعتمدت وفقاً لقرار مجلس الجامعة رقم ١٦٣/١٤٠٧هـ، وبدأ تنفيذها اعتباراً من العام الدراسي ١٤٠٨/١٤٠٩هـ .

ألا يُمكن وضع منهج محدّد يحوي أهم متطلبات التخصص، وذلك بتقليص عدد مواد المنهج إلى الحدّ الأدنى، مع التركيز على أهم المفردات المقررة ضمن المادة الواحدة، وتكليف الطلاب بإعداد البحوث الخاصة بالمواد الأساسية، ومحاولة توزيعها على جميع السنوات مع تحاشي التكرار فيها.

ولكي نقف على بعض النّماذج لأفضل المناهج المقرّرة - حسب اجتهادي - في الجامعات الإسلاميّة اخترت *المنهاج التعليمي المقرر في الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة* منذ عام (١٤٠٨/ ١٤٠٩هـ) حيث لم يتغيّر كثيراً حتّى يومنا هذا، لتقديمه نموذجاً للقارىء للوقوف على معالم محتوى التعليم في بعض الجامعات الإسلاميّة، وكنت قد اخترت الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة باعتبارها نموذجاً واقعيّاً لمنهاج الدراسات الشرعيّة.

أولاً: منهج كلية الدعوة وأصول الدين في الجامعة الإسلاميّة

▣ القرآن الكريم: (حصة واحدة في الأسبوع) لجميع السنوات، ويجري المنهج على النحو التالي:

- اعطاء خلاصة وافية عن قواعد التجويد في السنة الأولى.
- توزيع قراءة القرآن بأكمله على السنوات الأربع مع مراعاة أحكام التجويد.
- يقوم الطلاب في جميع السنوات بحفظ قدر معين من القرآن الكريم على النحو التالي:

للسنة الأولى: سورة البقرة بأكملها مع العناية بتصحيح جزء عمّ.

للسنة الثانية: سورة المائدة والأنعام، مع العناية بتصحيح جزءتبارك.

للسنة الثالثة: من قوله تعالى في سورة الأعراف ﴿ *قال الملأ الذين استكبروا* ﴾ إلى آخر سورة التوبة مع العناية بتصحيح جزء قد سمع.

للسنة الرابعة:السور التالية جميعها (يوسف والرعد وابراهيم والإسراء) مع العناية بتصحيح جزء الذاريات.

▣ التفسير: (ثلاث حصص في الإسبوع) لجميع السنوات، حيث يُوحدد لكل سنة بعض السور، أو أجزاء منها ابتداداً من سورة الفاتحة والبقرة ثمّ التي تليهما من سور القرآن. والمقرر لجميع السنوات تفسير (فتح القدير الجامع بين فنيّ الرواية والدراية من علم التفسير) على أن يُوزع على الطلاب المراجع التالية للرجوع اليهما، والإستفادة منهما، وهي:

- في ظلال القرآن لسيّد قطب.
- روح المعاني للآلوسي.

■ مادة التوحيد : (أربع حصص في الإسبوع) للسنوات جميعا، ويدرس الطلاب خلالها معظم أبواب التوحيد، والمواضيع والمباحث المتعلقة بها وما ورد في الكتاب والسنة، وأقوال السلف الصالح من أمور العقيدة الإسلامية.

والمقرر في ذلك للسنة الأولى (تيسير العزيز الحميد). وللسنة الثانية (شرح العقيدة الطحاوية، والفتوى الحموية الكبرى والرسالة التدمرية، وكلاهما لشيخ الإسلام ابن تيمية) ويرجع إلى كتب أخرى مساعدة من كتب السلف، وما كتبه ابن تيمية وابن القيم وغيرهما، وللسنة الثالثة المقرر فيها نفس مصادر السنة الثانية ولكن يُدرس فيها أبحاث في العقيدة غير ماتقدم في السنتين الأولى والثانية، وللسنة الرابعة (كتاب التوحيد من صحيح البخاري مع شرحه للحافظ ابن حجر) ويرجع في تحقيق المسائل إلى كتب السلف في العقيدة.

■ مادة الأديان والفِرق (حصتان في الإسبوع)

للسنة الرابعة فقط، وفي التوزيع الجديد المقرر تدريس مادة الأديان في السنة الثالثة، ومادة الفرق في السنة الرابعة. ويكون بين أيدي الطلبة كتاب (مقلات الإسلاميين) للأشعري.

■ مادة الحديث (ثلاث حصص في الإسبوع) لجميع السنوات. ويقوم المدرس في السنة الأولى بالقاء محاضرات تتعلق بجوانب متعددة عن الحديث النبوي وأنواعه، وتاريخ تشريع السنة المطهرة، وما إلى ذلك. وعليه أن يقوم بتدريب الطلاب فدر الإمكان على تحقيق *الأحاديث، وبيان درجة الصحة والضعف، وجوانب أخرى متعلقة في منهج الحديث.* ويقرر للطلاب في جميع السنوات شرح مجموعة كبيرة من الأحاديث النبوية ومعظمها تتعلق بأبواب الفقه. والكتاب المقرر في ذلك هو(بلوغ المرام مع شرحه سبل السلام للصنعاني) ويختار كتاب صحيح مسلم للقراءة والضبط، وتوزيع قراءته على السنوات، وغالباً مايعطى للقراءة في صحيح مسلم، حصة واحدة في الإسبوع من نصيب حصصّ مادة الحديث.

■ مادة مصطلح الحديث (حصتان في الإسبوع) للسنة الأولى فقط، ويشمل المنهج مقدمة تتضمن تعريف الفن، وفادته وأشهر الكتب المؤلفة فيه. ثمّ أنواع الحديث وطرق تحمله، وكتابة الحديث، ومواضيع أخرى. والمقرر فيها كتاب (الباعث الحثيث). ويوضع بين يدي الطلبة كتاب آخر (هو تدريب الراوي شرح تقريب النواوي)

■ مادة التربية الإسلامية (حصتان في الإسبوع) للسنة الثانية فقط، ويتضمن المنهج مدخلاً إلى التربية الإسلامية، وبعض التعاريف الخاصة بها ثمّ بيان مصادرها وأساسها، وأهدافها وخصائصها ووسائلها ومواطنها (أي البيئة الإجتماعية) والجوانب الخاصة التي تهتم بها، ثمّ بيان دور التربية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية، وأخيراً عرض

نماذج لجوانب التربية الإسلامية المختلفة من الآيات القرآنية، والسنة النبوية، وأقوال السلف الصالح.

▣طرق الدعوة (حصتان في الإسبوع) للسنة الثانية فقط، ويتضمن المنهج دراسة للمعالم الرئيسية لمنهج الأنبياء، وطرقهم في الدعوة إلى الله تعالى باعتبارهم الدعاة الأوائل الذين اصطفاهم الله لهداية البشرية إلى الحقّ، وتوجيهها إلى الصراط المستقيم. ثمّ يليها دراسة لمنهج الدعوة إلى الله في العهد المكي، والعهد المدني. ثمّ في عهد الصحابة والتابعين، ومن جاء بعدهم، ثمّ دراسة لأساليب الدعوة إلى الله تعالى، وميادينها، وأخيراً عرضٌ للمجلات التي ينبغي استخدامها لصالح الدعوة الإسلامية في العصر الحاضر.

▣طرق التدريس (حصة واحدة في الإسبوع) للسنة الثالثة فقط، ويتضمن المنهج بيان لأهمية طرق التدريس، مع دراسة لصفات المعلم الخلقية والعقلية والجسمية والعلمية، وعلاقة طرق التدريس بالتعلم، وأهمية اعداد الدرس، وشرح وافٍ للطرق العامة والخاصة للتدريس، واعطاء نمناذج لطرق التدريس الحديث مثل: طريقة جون دوي ، ومنتيروي، وهربرت وطريقة المعامل.

ويتضمن المنهج كذلك طرق تدريس اللغة العربية، والعلوم الشرعية، مع بيان وسائل الإيضاح، والتربية العلمية حيث تتم داخل الفصول الدراسية في الجزء الأخير من العام الدراسي.

والمراجع المعتمدة في المنهج هي:

- الطرق الخاصة للتربية الإسلامية للدكتور محمد أمين المصري.
- درس التربية الدينية للأستاذ صالح سبيك.
- الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية لعلي الجمبلاصي.
- الموجه الفني لمعلم اللغة العربية والتربية الإسلامية لعبد العليم ابراهيم.
- طرق تدريس اللغة العربية للأستاذ عابد توفيق الهاشمي.

▣الغزو الفكري (ثلاث حصص في الإسبوع) للسنة الرابعة فقط، ويتضمن المنهج تحديد لمفهوم الغزو الفكري، وبيان أنواع الغزو الفكري الذي داهم الأمة الإسلامية، وكيفية مواجهته.

▣تاريخ الدعوة (ثلاث حصص في الإسبوع) للسنة الثالثة فقط، وتتضمن عرض موجز لتاريخ الدعوة لبعض الأنبياء، ثمّ لتاريخها في مكة والمدينة، والخلفاء الراشدين، ودراسة لتاريخ بعض الدعوات المعاصرة، وبيان العوائق التي تقف أمامها، وطرق التغلب عليها، ثمّ

ترجمة لبعض رجال الدعوة في عصور مختلفة.

■ *أصول الدين وآدابها* (ثلاث حصص في الإسبوع) *للسنة الأولى فقط*، و*المقرر في ذلك* كتاب أصول الدعوة للدكتور عبد الكريم زيدان. ويتضمن منهج أصول الدعوة التعريف بها وبيان آدابها والأمور المتعلقة بها، ثمّ بيان وحدة دعوة الرسل، وأخيراً دراسة مفصلة لخصائصها. ومنهج آداب الدعوة يتعرض إلى أدب الداعية مع ربه ومع نفسه ومع الناس ثمّ بيان أهمية الثقافة الشرعية والعامة، وكذلك اعطاء الطالب فكرة عن الكتب التي تناولت الحديث عن أصول الدعوة وآداب الدعاة، مع اختيار مرجعين منها للدراسة التحليلية أمام الطلاب.

■ السيرة النبوية (أربع حصص في الإسبوع) للسنة الثانية فقط، ويتضمن المنهج مبادىء وتوجيهات تتعلق بعلاقتنا بالسيرة النبوية، وتأثيرها في سلوكنا الإجتماعي، وفي وحياة الأمة المسلمة، واعطاء لمحة مختصرة عن حالة العالم قبل البعثة، وتوضيح صلة السيرة بالتاريخ العام ثمّ تدريس نسب النبي -صلى الله عليه وسلم- ومواضيع متعددة من سيرته في مكة والمدينة، والتأكيد على حادثة الهجرة وماتلاها من أحداث وغزوات لغرض الجهاد في سبيل الله.

والكتاب المقرر فيها (سيرة ابن هشام) مع الاستعانة بالطبقات الكبرى لمحمد بن سعد.

■ *التاريخ الإسلامي* (حصتان في الأسبوع) *للسنة الثالثة فقط*، ويتضمّن المنهج دراسة وافية لتاريخ العهد الراشد -عهد الخلفاء الراشدين- مع التأكيد على حرب الردة، والفتوحات الإسلامية في عهدهم، ثم بيان الحضارة المشرقة المنبثقة من عقيدة الإسلام وشريعته السمحاء والتي قام صرحها في عهدهم -رضي الله عنهم أجمعين-. وكذلك دراسة جوانب متعدد من تاريخ الدولة الأموية والعباسية، مع تقويمها في ضوء الكتاب والسنّة. ويوضع بين يدي الطالب (البداية والنهاية لابن كثير).

■ حاضر العالم الإسلامي (حصتان في الأسبوع) للسنة الرابعة فقط، ويتضمن المنهج تمهيد في جغرافية العالم الإسلامي من النواحي الطبيعية والسياسية والاقتصادية، ثم بيان أسباب التحوّل من ماضي الأمة المجيد، إلى حاضرها الأليم، وبيان واقع العالم الإسلامي من الناحية الفكرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ثم التطرّق إلى مواضيع متعددة تخصّ القضايا الإسلامية المعاصرة. وأخيراً تسجيل توقّعات مستقبلية للعالم الإسلامي.

■ الفقه المقارن (ثلاث حصص في الأسبوع) للسنة الأولى والثانية فقط، والكتاب المقرر في ذلك هو "بداية المجتهد". على أن يقدّم في بداية العام الدراسي للسنة الأولى فكرة عن الحركة الفقهية ووجودها زمن البعثة وما بعدها....، نشأة المذاهب الفقهية العديدة، وعوامل

بقاء المذاهب الأربعة فقط (أبو حنيفة ومالك، والشافعي وأحمد -رحمهم الله جميعاً-) مع ترجمة مختصرة لهم، وبيان أصول مذاهبهم، وأهم كتبهم.

■ أصول الفقه (حصتان في الأسبوع) للسنة الثالثة والرابعة فقط، ويشمل المنهج على مقدمة موجزة عن تاريخه، وتعريف أصول الفقه، ثم دراسة وافية لمواضيع متعددة في أصول الفقه، وما يتعلق بها من تعريفات وأحكام.

■ الفرائض (حصتان في الأسبوع) للسنة الرابعة فقط، ويكون بأيدي الطلاب كتاب (*الفوائد الجلية للشيخ عبدالعزيز بن باز*).

■ النحو والصرف (ثلاث حصص في الأسبوع) لجميع السنوات، حصّتان للنحو، وواحدة للصرف. والمقرر في ذلك هو: (شرح ابن عقيل)، و (شذا العرف) وتعطى تطبيقات شاملة في جميع الأبواب المقررة عقب الإنتهاء من كل باب.

■ البلاغة والأدب (ثلاث حصص في الأسبوع) للسنة الثالثة فقط. وتهدف دراسة علوم *البلاغة إلى الكشف عن سر إعجاز القرآن الكريم الذي أحكمت آياته، وإلى بيان ما احتواه* من بلاغة وروائع الأسلوب وجلاء المعنى، وتهدي الطلاب إلى الاحتراز من الخطأ في تأدية المعنى بلفظ غير مطابق للحال، وتكسب الطلاب القدرة على تمييز الكلام البليغ من غيره، وكذلك القدرة على التنوّق السليم للأساليب، وتفهم التراكيب على اختلاف ألوانها ممّا يكسب الدارس المرونة على تفهم نصوص الكتاب والسنّة، وما تركه لنا السابقون من التراث الهائل. أما دراسة الأدب في الكلية فتهدف إلى اختيار النصوص التي تخدم العقيدة الإسلامية، والمجتمع المسلم في جميع قضاياه، ...

واختير للدراسة أدب الدعوة الإسلامية الذي يسجل أحداثها المتلاحقة، وأيام جهادها ضد قوى البغي والعدوانو ويدافع عن مبادىء الإسلام وعقائده.

■ الخطابة (حصة واحدة في الأسبوع) للسنة الأولى فقط، ويتضمن منهجها التعريف بها، مع عرض موجز لتاريخها في الجاهلية والإسلام، وأنواعها، ثم أصول الخطابة ومقوّماتها في الإسلام، وكيفية صياغة الخطبة (مقدمة وموضوع وخاتمة)، والتأكيد على الخطبة المنبرية، وترجمة لبعض مشاهير الخطباء في الإسلام، مع اختيار نماذج من خطبهم، ودراسة لهذه الخطب، وغير ذلك. وعلى المدرّس أن يقوم بتدريب الطلاب عملياً على كيفية أداء الخطبة، والقاء دروس الوعظ والإرشاد في الفصل.

■ مناهج البحث (حصة واحدة في الأسبوع) للسنة الثالثة فقط، وفي هذه المادة يُوضّح للطلاب معظم الجوانب المتعلقة بطريقة البحث العلمي، واختيار موضوع البحث، والطريقة

العلمية السليمة لكتابته، ثم إعطاء صورة واضحة حول المخطوطات، والقواعد التي يقوم عليها تحقيقها. ثم تدريب الطلاب على القدر الممكن في أساليب البحث.

- البحث العلمي (بحث التخرّج الليسانس) نظراً لأن من أهداف الدراسة الجامعية إعداد الخرّيجين للبحث العلمي، والتأليف، والاستفادة من المراجع المتعلقة باختصاصهم. لذلك قرّرت الجامعة الإسلامية بأن يكون البحث العلمي في إحدى مواد الدراسة المقررة في الكلية -وخاصة مواد *الاختصاص*- مادة *الزامية* في جميع *كلياتها*.

وعلى طلبة السنة الرابعة تقديم البحث كاملاً في ثلاث نسخ واضحة مع أصلها قبل شهر من بدء امتحان الدور الأول، ويتولى المشرف على البحث، مع أساتذة يختارهم مجلس الكلية مناقشة الطالب وتقدير الدرجة التي يستحقها.

ثانياً: منهج كلية الشريعة في الجامعة الإسلاميّة

يتشابه إلى حد كبير المنهج المقرر في كلية الشريعة، مع منهج كلية الدعوة في المواد المقررة، ومفرداتها مع اختلاف يسير في بعضها، ونصيبها من الساعات الأسبوعية المقررة لها، وسأشير إلى المواد المشتركة بينهما دون الحديث عنها تلافياً للتكرار. وهذه المواد هي:

- القرآن الكريم
- التفسير: المقرر في الكليتين كتاب فتح القدير للشوكاني، إلا أنه يوزع معه للطلاب في كلية *الشريعة* (تفسير *القرطبي*) بدلاً من (روح *المعاني للآلوسي*) وتفسير (في ظلال *القرآن* لسيد قطب) الخاصة بكلية الدعوة.
- التوحيد: في كلية الشريعة لا يُدرّس في السنة الرابعة.
- الحديث
- مصطلح الحديث
- *الفرائض*: وهي مقررة في *السنة الثالثة والرابعة*، أما في كلية *الدعوة* فهي مقررة *للسنة* الرابعة فقط، وتدرس هذه المادة بتوسع أكثر في كلية الشريعة.
- السيرة النبوية : ونصيبها في كلية الدعوة أربع حصص في الأسبوع، وأما في الشريعة حصتان في الأسبوع.
- التاريخ الإسلامي
- *الفقه*: وفي *الشريعة* يدرّس بتوسع أكثر، وفي جميع *المراحل* أربع حصص في *الأسبوع*.
- أصول الفقه: وهي تدرّس بتوسع أكثر، ولجميع السنوات عدا السنة الأولى، ولمدة ثلاث ساعات في الأسبوع.

- الأديان والفِرق: وتدرس في كلية الدعوة بتوسع أكثر.
- حاضر العالم الإسلامي
- النحو والصرف: مع اختلاف في بعض المفردات، ويُركّز في كلية الدعوة بشكل كبير على الجوانب الدعوية فيها.
- مناهج البحث
- *التربية الإسلامية وطرق التدريس*: وهاتان *المادتان* مدمجتان في كلية *الشرعية*، ونصيبهما محاضرة واحدة في الأسبوع، وهو أقل من كلية الدعوة.

أما المواد الأخرى المقررة في كلية الشريعة والتي لا تشترك مع منهج كلية الدعوة. فهي:

- تاريخ التشريع الإسلامي (حصة واحدة في الأسبوع) ويتضمن المنهج مقدمة عن تاريخ التشريع الإسلامي والحاجة إليه، والفرق بينه وبين القوانين الوضعية. ثم عرض للمراحل التي مر بها في عضر النبوة والصحابة والتابعين والأئمة الأربعة. ثم العصور التي تليها. وبيان مصادر التشريع الإسلامي في لك عصر منها، بالإضافة إلى مواضيع أخرى متعلقة بذلك.
- السياسة الشرعية. (حصتان في الأسبوع) ويتضمن المنهج مقدمة وأربعة أبواب، وفي المقدمة تحديد لمفهوم *السياسة الشرعية*، وبيان مدلولاتها وجوانبها *والغرض منها*. أما الأبواب فتضم دراسات مستوفية عن نظام الحكم والحسبة والنظام المالي في الإسلام، والعلاقات الدولية.
- تاريخ القضاء في الإسلام (حصة واحدة في الأسبوع) يُدرّس للسنة الثانية والثالثة والرابعة. ويشتمل منهج السنة الأولى على تعريف القضاء، وبيان أحكامه، وأدلة مشروعية والقضاء في عهد النبي –صلى الله عليه وسلم– والخلفاء الراشدين مع ضرب أمثلة متعددة، ودراسة للقضايا المتعلقة بالقضاء. وفي السنة الثالثة تدرس "الدعوى" والتعريف بها وبيان أسبابها وأركانها، ودراسة معظم القضايا المتعلقة بها. وفي السنة الرابعة تدرس مواضيع أخرى متعددة مثل "البيئة" و"الشهادة" و"الإقرار" و"اليمين" وما إلى ذلك. مع بيان الأدلة والأحكام المتعلقة بذلك.[1]

---

(١) للحصول على تفاصيل لمواد ومفردات مناهج كلية الدعوة لعام ١٣٩٨/١٣٩٩هـ ص.١- ٨٤، ومناهج كلية الشريعة لنفس العام ص١-٥٤؛ وانظر: الخطة الدراسية المعدة لكليات الجامعة.

محاولات التجديد في مناهج جامعة الأزهر (الجامع الأزهر)

إنّ أثر هذه المؤسسة المشرقة لم ينقطع عبر قرون طويلة، وإلى وقتنا الحاضر، وفي هذا العصر تُعدّ من أرقى الجامعات الإسلامية في العالم، وأثرها العلمي يكاد لايضاهي. وتختص بكل مايتعلق بالتعليم الإسلامي، وما يتصل بالتعليم العالي من بحوث ودراسات تسعى إلى حفظ التراث الإسلامي ودراسته وتجليته ونشره.

وتميز الجامع الأزهر (قديماً وحديثاً) بأن الذي يتولى رئاسته أحد كبار العلماء الأجلاء. وهو الذي يقوم على شئون الأزهر ويطلق عليه في الوقت الحاضر لقب (شيخ الأزهر). ومن المرجح أن لقب شيخ الأزهر بدأ استعماله في أواخر القرن السابع عشر الميلادي، وأن الشيخ محمد عبد الله الخرشي المالكي (ت ١١٠١ هـ) هو أول من رُشح من كبار العلماء لشغل هذا المنصب. أما قبل ذلك فقد أطلقت ألقاب عديدة على القائم بشئون الأزهر، ففي عهد الدولة الفاطمية كان يسمى (داعي الدعاة) وكذلك (المشرف)، وفي عصر المماليك كان يطلق علية (الناظر)، وكانت خطبة الجمعة تسند إلية.[١]

الأزهر الحديث والتجديدات فيه

جاءت الحملة الفرنسية إلى مصر (١٢١٣-١٢١٦هـ/١٧٩٣-١٧٩٦م) فزلزلت الأزهر، واستيقظ العلماء فوجدوا أمّة أوروبية تفوقهم في مجال الحضارة مراحل بعيدة المدى[٢] وشعر علماء الأزهر بالحاجة الماسة إلى الإصلاح والتقدّم بخطى سريعة[٣]، وعبّر عن هذه الرغبة أحد كبار العلماء الشيخ حسن العطار بقوله: «إن بلادنا لا بدّ أن تتغير أحوالها، ويتجدد بها من المعارف ما ليس منها».[٤] وكان العطار أول من نادى بإصلاح التعليم بالأزهر، وتطوير الدراسة فيه، وإدخال بعض العلوم التي كانت محذورة في السابق مثل الفلسفة والأدب والجغرافيا والتاريخ والعلوم الطبيعية.[٥] ويذهب بعض الباحثين إلى إبراز المحاولات العديدة لتطوير الأزهر والنهوض به من قِبل العلماء والمصلحين، وأن كثيراً منهم بذل جهوداً عظيمة لإصلاح النظام

---

(١) انظر: الأزهر تاريخه وتطوره ص٣٢ . ٣٩. وقد أورد المؤلف قائمة بأسماء شيوخ الأزهر ابتداءاً بالشيخ الخرشي- ت ١١٠١هـ، وانتهاءاً بالشيخ جاد الحق في سنة ١٩٨٢م.(انظر: ص ١٦١-١٦٤).

(٢) كان للأزهر دور كبير في مقاومة الحملة الفرنسية على مصر، (انظر: دور الأزهر في الحياة المصرية إبان الحملة الفرنسية، مصطفى محمد رمضان، ص٦٧-٢٥٠).

(٣) تاريخ الإصلاح في الأهر في العصر الحديث، مصطفى محمد رمضان، ص١١.

(٤) الخطط التوفيقية، علي مبارك، ٣٨/٤

(٥) تاريخ الإصلاح في الأزهر،ص١٢.

الإداري، وإعداد مناهج حديثة تواكب تطورات العصر وتحافظ على أصالتها الإسلامية بعيداً عن الجمود الفكري، والتخلّف الحضاري. ومن أبرز روّاد الإصلاح في الأزهر هو الشيخ محمد العباس المهدي، فقد هاله أن بعض الناس يدّعون العلم وهم جهّال، وبعضهم يتظاهر بالعلم فراراً من الخدمة العسكرية، ووجد في طلاب الأزهر أشخاصاً تزيد أعمارهم على الستين سنة. فعمل على استصدار قانون من الخديوي لإصلاح الأزهر سنة (١٢٨٧هـ/١٨٧٢م)[1] وأراد الشيخ مهدي بهذا القانون أن يُبعد عن الأزهر العناصر التي لا تمتاز بالعلم والكفاءة، وحدّدت -في هذا القرار- المواد الدراسية التي يجب أن يختبرها الطالب، وتقررت مكافآت دراسية لهم.

كما نادى جمال الدين الأفغاني بإصلاح الأزهر، وكانت جهودة كبيرة في ذلك، ثم تلاه تلميذه الشيخ محمد عبده فأحدث انقلاباً فكرياً عظيماً في نظام الأزهر ومناهجه وأساتذته وطلابه، وكانت عوامل الإصلاح التي دعيا لها وكابدا من أجل تحقيقها، ضخمة وشاملة أدّت إلى تطوير الأزهر بشكل كبير.[2] ووضع الشيخ محمد عبده مشاريع عديدة شملت جوانب كثيرة لإصلاح الأزهر؛ منها:

١- إحياء العلوم التي أُهملت، كالحساب والجبر والهندسة.

٢- تقوية العلوم التي ضعفت مثل علوم التوحيد والمنطق والحديث.

٣- اعادة النظر في اختيار المصادر والمراجع المقررة للمناهج، بحيث يتمّ اختيار الأفضل والأحسن.[3]

كما شملت مشاريع الإصلاح الامتحانات والنظام الإداري وغير ذلك.

وسعى الشيخ الظواهري لإصلاح الأزهر، فألّف كتاباً عنوانه "العلم والعلماء" شخّص فيه الداء والدواء متأثراً في ذلك بآراء الشيخ محمد عبده، وقد عرض في كتابه مشكلة عزوف العلماء عن اعتماد المناهج والطرائق الحديثة، ... كما عرض لنظام الأزهر، وأحوال الطلبة فيه، وبيّن الجمود في مناهجه، وعاب طريقة التدريس والكتب المقررة فيه.[4] وهناك بعض الكتّاب توجّه بالنقد لمحاولات تطوير الأزهر، وأن هناك أهدافاً مرسومة من وراء ذلك لا تخدم التعليم

---

(١) انظر بنوده في كتاب الأزهر: تاريخه وتطوره، ص١٢٥.

(٢) راجع جهود الشيخ محمد عبده بالتفصيل في كتاب: الأزهر: تاريخه وتطوره، ص١٢٦-١٣٣، وانظر: تاريخ الأستاذ محمد عبده للسيد محمد رشيد رضا،

(٣) انظر: دراسات مقارنة في العلاقات الاجتماعية والدولية، محمد دراز، ص١٧٨-١٨٢.

(٤) انظر: كتاب "الشيخ الراغي بأقلام الكتاب"، والأزهر: تاريخه وتطوره، ص٣٧-١٤١.

الإسلامي.[1]

وقد يطول الحديث كثيراً في ذكر الجوانب الإصلاحية في الجامع الأزهر، وقدّمت بحوث وكتب كثيرة تتعلق بالأزهر وبالإصلاحات التي حضي بها يمكن مراجعة تفصيلات ذلك في صفحات تلك الكتب والبحوث.[2] ونحاول هنا الإشارة إلى بعض الجوانب الخاصة بالأزهر وتطويره.

---

(١) راجع : الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، محمد محمد حسنين، ١/٢٦٧-٢٧٢، ٣٠٧-٣١٢. وفي هذه الصفحات قدّم المؤلف عرضاً نقدياً لمحاولات تطوير الأزهر.

(٢) انظر: الأزهر: تاريخه وتطوره، ص١١١-١٤٧، وتاريخ الإصلاح في الأزهر، مصطفى محمد رمضان؛ وتاريخ إصلاح الأزهر، الصعيدي، وهذه الكتب استعرضت بشكل خاص الجوانب الإصلاحية في الأزهر، وهناك كب أخرى خصصت الحديث عن تاريخ الأزهر ودوره في القديم والحديث، مع ذكر بعض الجوانب الإصلاحية قديماً وحديثاً، منها: الجامع الأزهر "نبذة عن تاريخه"، أبو العينين؛ ودور الأزهر في الحياة المصرية أبان الحملة الفرنسية ، مصطفى رمضان؛ ووثائق عن الأزهر، وهو بحث قُدّم سنة ١٩٧٨؛ ودور الأوقاف في دعم الأزهر كمؤسسة علمية إسلامية -بحث سنة ١٩٨٣م- ورواق *الشوام* بالأزهر *أبان العصر* العثماني (بحث ١٩٧٨)؛ والأزهر ثورة أجهضت، مقالة (الحوادث اللبنانية لسنة ١٩٧٣ -عدد ١٦، ص٤٧) وكنز الجوهر في تاريخ الأزهر، لسليمان رصد الحنفي؛ وتاريخ الجامع الأزهر، محمد عبدالله عنان، والجامع الأزهر ، مصطفى بيرم، ولمحة عن تاريخ الأزهر، عبدالواحد وافي؛ ورسالة الأزهر بين الأمس واليوم والغد؛ القرضاوي؛ والأزهر في ألف عام، خفاجي.

** وخصص بعض الكتاب مساحة للحديث عن الأزهر، كما وردت عنه أخبار متفرقة في مصادر متعددة، ومن ذلك نذكر: الخطط، لمقريزي، ٢/٧٢؛ وصبح الأعشى، القلقشندي ٣/٣٦٣، وحسن المحاضرة، السيوطي، ٢/ ١٥٥؛ وتاريخ الإسلام السياسي، حسن إبراهيم ٤/١٥١؛ وظهر الإسلام، أحمد أمين ١/١٩٨، والتعليم الجامعي لإبراهيم مطاوع وآخرين، ص٤٧؛ والجامعات الإسلامية ودورها في مسيرة الفكر التربوي، محمد القطري ص٣٢-٣٤؛ وتاريخ الحضارة الإسلامية في الشرق لمحمد جمال الدين سرور، ص٢٢٨؛ والتعليم العالي في *العصور الوسطى* ص٣٢٧؛ ودائرة *المعارف الإسلامية* ، محمد ثابت *الغندي* وآخرون، ٢/٥٢، ٥٨؛ وتاريخ التربية والتعليم، سعد مرسي أحمد، وسعيد إسماعيل علي، ص١٥٣، ومساجد ومعاهد -الجامع الأزهر-، عبدالرحيم فودة؛ ودراسات مقارنة في التربية الإسلامية ، الجمبلاطي والتونسي، ص٢١؛ وتاريخ الأستاذ محمد عبده ، محمد رشيد رضا -حيث استعرض جوانب إصلاحاته في الأزهر-؛ ص١٧٦-١٨٢؛ والمنهج وإعداد المعلم، ص٨١-٨٣ (مقالة شلبي في تطوير الأزهر).

تطوير المناهج

تطرّق بعض الباحثين إلى ذكر بعض المناهج التعليمية في الجامع الأزهر، وبيان المواد المختلفة للعلوم الإسلامية، فقد أورد الأستاذ منصور علي رجب قائمة بأسماء أشهر الكتب التي كانت تدرّس في الأزهر، وأسماء مؤلّفيها، والأزمنة التي ألفت فيها.[1]

ويرى بعض الباحثين أن هذه المناهج التي كانت مقررة في الأزهر تتميّز بالجمود الذي وقع بحركة التأليف في العلوم الإسلامية، وعدم الإجتهاد، ومن ثم تأخر العالم الإسلامي والأزهر.

ثم إن المناهج المقررة لا تعالج مشاكل العالم الإسلامي المعاصر، وتعجز عن الوقوف أمام التيارات الفكريّة المنحرفة، وإزالة الشبهات التي تحوم حول قضايا الإسلام. فمثلاً كان يدرّس في الأزهر بعض المسائل الشرعية والفقهية مثل تعدد الزوجات والطلاق وغير ذلك، ولكن لم يدرّس قط نظرة الإسلام في معالجة هذه الأمور، والمصالح التي هدف الإسلام إلى تحقيقها، فلم يُذكر وجهة نظر الإسلام في إقامة الحدود والتعدد والطلاق، والتمسك الشديد بقانون الميراث الإسلامي – على سبيل المثال – وبالتالي يعجز طالب العلوم الشرعيّة من الوقوف ضد من يعتبر الحدود الشرعيّة كارثة إنسانيّة، أو تعدد الزوجات كارثة اجتماعية، أو من ينظر إلى إباحة الطلاق على أنه دمار للأسرة، أو من يطالبون بمساواة المرأة مع الرجل في شؤون الميراث.[2]

وهذه الفجوة في مناهج الأزهر أدّت إلى ضعف شديد في تصور القضايا الإسلامية من قبل دارسيها، وفي الوقت نفسه فتحت الأبواب أمام الأعداء ليشوّهوا صورة الإسلام، فكان لا بد من الاندفاع خطوات إلى الأمام في سبيل الإصلاح.[3]

وكانت من ثمرات الإصلاح التي نادى بها بعض العلماء أمثال جمال الدين الأفغاني والشيخ محمد عبده وغيرهم أن تطورت المناهج، فشملت العلوم العقلية بالإضافة للعلوم الدينية، فبدأت تُدرس منذ سنة ١٣١٤هـ-١٨٩٩م. وجرى تقسيم المناهج المقررة على المراحل الدراسية، وصدرت عدة قرارات لإصلاح الأزهر ومناهجه بين فترات تاريخيه متعاقبة، وهي:

- ■ قانون ١٨٧٢م. نظم هذا القانون طريقة الحصول على الشهادة العالمية، وعيّن موادها ورتّبها على ثلاث درجات (أولى وثانية وثالثة) والمقرر الذي يُلزِم الطالب بالإختبار فيه (الفقه

---

(١) راجعها بالتفصيل في: الأزهر بين الماضي والحاضر، ص:٥١-٥٥؛ وانظر: تاريخ الإصلاح في الأزهر، ص٤٦-٥٠، ودائرة المعارف الإسلامية -مادة الأزهر-.

(٢) انظر: المنهج وإعداد المعلم، ص٨٢ (مقالة أحمد شلبي)، وانظر: تاريخ الإصلاح في الأزهر، ص٥٠.

(٣) أنظر: تاريخ الإصلاح في الأزهر، ص٥٠.

والأصول والتوحيد والتفسير والحديث والنحو والصرف والمعاني والبيان والبديع).[1]

■ قانون ١٨٩١م. أضاف إلى العلوم السابقة الأخلاق ومصطلح الحديث والحساب والجبر والعروض والقافية، وجعل التاريخ الإسلامي والإنشاء وفقه اللغة ومبادىء الهندسة وتقويم البلدان علوم اختيارية، ومن يجيدها يُفضّل على سواه.

■ قانون ١٩١١م: قسّم الدراسة بالأزهر إلى مراحل وجعل لكل مرحلة منها نظاماً ومواداً خاصة، وأضاف إلى مواد الدراسة مودا جديدة هي التاريخ والجغرافيا ومبادىء الطبيعة والكيمياء.

■ قانون ١٩٣٠م: نظم الكليات الثلاث (اللغة العربية وأصول الدين والشريعة) ونظّم تخصص المادة وتخصص المهنة وحدّد مواد كل كلية على حدة، ومواد التخصص. وهذا القانون وضع حداً للدراسة التقليدية القديمة في الأزهر.

■ قانون ١٩٣٦م : وهو متمِّم للقانون السابق، وينظم الدراسة إلى ابتدائيج وثانوية وعالية، ومرحلة تخصص، ويحدِّد سن كل مرحلة، وينظم الإجازات التي يمنحها للطلاب والعلوم التي يدرسونها.[2]

■ قانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م: أدخل هذا النظام تغييرات كبيرة على نظم التعليم الديني، وجعل التعليم الديني في الأزهر شبيهاً بالمؤسسات التعليميّة الأخرى. وكذلك سمح للطلبة المتفوقين فيه أن يواصلوا تعليمهم في التخصصات العلميّة مثل الطب والهندسة. بينما أصحاب المعدلات المتدنية خيارهم الوحيد مواصلة التعليم الديني.

ومن الأمور التي أدّت ألى تدني المستوى العلمي للتعليم الإسلامي في الأزهر، هو أن القانون الجديد «سمح بإلتحاق التلاميذ الذين جاوزوا إمتحان القبول للإعدادي العام بإعدادي الأزهر، وحاملي الإعدادية العامة بثانوي الأزهر، وحاملي الثانوية العامة بكليات الأزهر مع تلقينهم بسنة تأهيلية لدراسة العلوم الدينية واللغوية. والمحلل والمدقق لذلك يلاحظ أن القبول بالإعدادي الأزهري، والثانوي الأزهري والكليات الأزهرية يمكن أن يتم لتلاميذ لايحفظون القرآن حفظاً جيداً، ومعرفة تفيسيره، والإلمام بقراءآته، وبعلومه المختلفة، وهذا عكس ماكان يحدث في ظل نظام الأزهر قبل التطوير، حيث كان التلاميذ الأزهريون يؤدون إمتحاناً جاداً في القرآن كله في نهاية كل عام دراسي، أما الوضع الجديد فقد آكتفى بإمتحان في قدر يسير من القرآن تحدده

---

(١) أنظر: الأزهر: تاريخه وتطوره، ص١٢٠، ١٢٥.

(٢) أنظر: الأزهر: تاريخه وتطوره، ص١٢٠؛ وتاريخ الإصلاح في الأزهر، ص٥١-٥٩، و ص٦٥-٨٠، وفي هذه الصفحات تفصيلات واسعة لتلك القوانين.

كل كلية لطلابها».[1]

وبعض الباحثين يرى أنّ قانون (١٩٦١م) قصد به إضعاف الأزهر لأنه سمح للطلبة المتفوقين أن يلتحقوا بكليات الطب والهندسة والزراعة، بينما من هم أقل مستوى أن يلتحقوا بكليات الدينية، مما أدى إلى تدني المستوى العلمي والثقافي لخرجي الكليات الدينية.[2]

نحو نهضة المناهج

إن الفكر الإسلامي- بما يملك من واقعية ونزاهة، وقدرة على العطاء في أصعب الظروف والمواقف- لايعجز مطلقاً عن رفد الثقافة بكل القضايا التي تساعدها على التطور والإرتقاء مهما تغيرت الأحوال، وتنوعت المطالب. لذلك لا ينبغي لنا الإندافع نحو النظم الأخرى كي نسعف أنفسنا من المأزق الحضاري، والواقع المتخلف.

إن في الإسلام كثيراً من النظم والبرامج الملائمة لتطوير المناهج التربوية في جميع المستويات، وهي لاتتعارض مع الإستفادة من خبرات الغير، فالحكمة ضالّة المؤمن، وهدفنا الوحيد أن نعيش للإسلام، ولخدمة عقيدته، وكل قضية دخيلة تمس هذه الغاية لاتأتي لنا بخير مهما حاول أعداء الأمة إقناع المسلمين بأهمية الأخذ بها لتغير واقعنا المعاصر. ولو كنا صادقين في التغيير نحو الأفضل فإنه يتحتم علينا أن نرجع إلى المقدمات التي أفضت إلى النّتائج. إن مكمن الخطر في ذلك هو العدول عن أصالتنا الإسلامية قروناً طويلة، وهذا بالنسبة لنا يمثل أهم أسباب ردتنا الحضارية. والمقدمات الأساسية لها. فعند علاج أي وضع قائم لايمكن أن نتغافل عن ذلك كمؤشر دقيق لمعرفة العلاج.

إنّ أكبر خطر يهدد مستقبل أمّتنا، ويضاعف حجم مشكلتها الثقافيّة، وجود نخبة من خرجي الحضارة الغربية ممن يدْعون إلى الإنقطاع عن ماضي الحضارة الإسلامية، مدعين بأن ذلك هو سبب جمودنا وتخلفنا عن ركب الحضارة المعاصرة، وكثيراً ما يعزون التقدم العلمي في الغرب إلى الثورة على الكنيسة، والإنسلاخ من الدين المسيحي. والغريب أنهم في نفس الوقت يدعون إلى التمسك بالقيم العربية، والإلتفاف حول رباط قوميتها، والتمجيد بماضي العرب قبل الإسلام. فهم إذاً يريدون الإرتكاز على جذور تاريخية، أليس الأولى أن يكون الارتكاز على جذور إسلامية تستقي من الوحي الإلهي بدل الارتداد إلى الجاهلية الجهلاء، مع أن الجذور الإسلامية تؤكد مكانة العرب في حمل رسالة الإسلام، وتعزز منزلتهم بين الأمم.

---

(١) المصدر السابق ص١١٧، ١١٨.

(٢) انظر: المنهج واعداد المعلم ص٨٢، ٨٣ (مقالة أحمد شلبي).

إن روح الدين الإسلامي، وعقيدته السمحاء لايمكن أن تقف حجر عثرة أمام التقدم الحضاري بجميع جوانبه. بل إنها الزاد الحقيقي الذي يمد أبناء الأمة بالقوة الهائلة لمواصلة الطريق مهما بعدت المسافة، واشتدت الأزمات. وأن الدعوة إلى غير ذلك ماهو إلا ضرب من الخداع لتضليل هذه الأمة عن أبرز مقوماتها، وأسس نهضتها. وأبرز مثال أمامنا هو دولة اليابان، وما أحرزه الشعب الياباني من التقدم الهائل في صرح التكنولوجيا المعاصرة مع العلم أنه لم يتخل عن معتقده، وعن ديانته البوذية.

يقول أبو الحسن الندوي:«لقد أبى اليابان البوذي، وأبت الهند البرهمية بل وألحتا على أن يكون التعليم، والثقافة مصطبغين بصبغتيهما الحضارية الخاصة، وفلسفتها العريقة في القِدم، خاضعين للأسس الفكرية، والجذور العميقة التي تؤمنان بها، وتعضان عليها بالنواجذ». وعن روسيا الشيوعية يقول:«إن روسيا الشيوعية هذه التي حملت راية التحرر والثورة على كل تقليد وتقديس وتحديد وتقييد، قد أخضعت جميع العلوم والآداب النظرية منها والتطبيقية حتى علوم الطبيعة والجغرافيا والتاريخ لمبادئها الشيوعية، ولنظريات قادتها ومؤسسي دعوتها (كارل ماركس) و(أنجلس) و (لينين)، وربطت بين هذه العلوم وبين أسس أولئك القادة ربطاً وثيقاً مقدساً تغار علية غيرة المؤمنين القدامى على عقائدهم وحرماتهم، وغيرة العرب الأولين على عرضهم وأهلهم، ويعلنون ذلك من غير أن يأخذهم حياء أو تردد».

ويشير الأستاذ الندوي إلى شهادة أحد أئمة التربية في البلاد السوفيتية، وهو من كبار علماء الطبيعة (Mc. Govern) حيث يقول:«إن العلم الروسي ليس قسماً من أقسام العلم العالمي، انه قسم منفصل قائم بذاته، يختلف عن سائر الأقسام كل الإختلاف. فإن سمة العلم السوفتي الأساسية أنه.قائم على فلسفة واضحة متميزة، إن التحقيقات العلمية لا تزال في حاجة إلى أساس وأن أساس علومنا الطبيعية الفلسفة المادية التي قدّمها "ماركس" و"أنجلس" و"لينين" و"ستالين"، إننا نريد أن نخوض- وفي أيدينا هذه الفلسفة- في معترك العلم الطبيعي، ونصارع جميع التصورات الأجنبية التي تناهض فلسفتنا المادية بكل حزم وقوة». «وهكذا إستطاعت أن توفق بين العلوم التي احتاجت إليها المبادىء التي آمنت بها، وتجعل منها وحدة متكاملة متناسقة، ولم تترك فجوة بين الحياة التي تعيشها، أو تسعى إليها، وبين المبادىء التي تؤمن بها وتدعوا إليها بحماسة، وقد حاربت حرباً شعواء»[1] ولأجل أن نحقق مناهج أفضل، يلزمنا:

▣ التركيز على مناهج دراسية تقرب كثيراً من الواقع المعاصر بحيث تعالج مشاكله عن قرب ودراية. أما إذا ابتعدت المناهج عن الواقع فإنها تؤدي بالطالب إلى عزلة اجتماعية وتحول

---

(١) نحو التربية الإسلامية الحرة، أبو الحسن الندوي ص٤٠-٤٣.

بينه وبين الجرأة على اقتحام الحياة المعاصرة بثقة وعزيمة. «فلا ينبغي أن يوغل علم العقيدة في مهاجمة مدارس *المنطقيين والفلاسفة الذين* كان *لهم أثر* في *القرون الأولى* متخلياً عن نقد الفلسفات الحديثة والتيارات المعاصرة، وبذلك يغرق الطلبة في معارك وهمية، تشبه معركة "دون كيشوت" مع الطواحين، حتى إذا ما واجهوا المعركة الحقيقية أحسّوا بالإخفاق والعجز لأنهم لا يملكون الأسلحة اللازمة...، إن مواجهة الواقع وتلبية احتياجاته من أهم مستلزمات التعليم الإسلامي في الوقت الحاضر ليبتعد عن الدوران في حلقات مفرغة وليُلبي متطلبات التنمية في العالم الإسلامي ويقودها».[1]

■ التركيز على مواد التخصص في المعاهد والجامعات، وتحاشي الإكثار من المواد المساعدة خشية إعاقة الطالب عن إتقان تخصصه، فبدل من أن يدرس الطالب (١٢) مادة أو أكثر خلال العام الدراسي، ويخرج وليس في جعبته مادة واحدة، فالأولى أن يُركّز له في حدود (٤-٦) مواد مع مراعاة الكمية المناسبة للمفردات المقررة في المادة الواحدة، لأجل إتقانها.

■ ضرورة الفصل بين نوعي المناهج والمقررات الخاصّة بالجنسين، الرجال والنّساء، بحيث تكون سمة المناهج المقرّرة لكلٍّ منهما تنسجم مع الطبيعة البشريّة الخاصّة بكلّ منهما. فليس كلّ مايلزم الرجل من موضوعات التعليم، يلزم المرأة، والعكس صحيح. إنّ حاجة المرأة المسلمة -مثلاً- *إلى تعلّم* أحكام *الجهاد*، وأساليبه وطرائقه، *ليست* ضروريّة بنفس مستوى حاجة الرجل إلى ذلك، خصوصاً وأنّ الجهاد فُرض على الرجل دون المرأة. وكذلك هناك كثير من موضوعات التعليم، وعناصر الموضوع الواحد، يُمكن أن يتّسع فيها الاختيار والانتقاء ضمن تدرّج الأولويات، والذي يتباين بين حاجة الرجال، وحاجة النّساء لذلك، فقد تضيع بعض الجهود والأوقات، بسبب تطابق أو تشابه موضوعات وعناصر مناهج التعليم لدى الجنسين.

■ إخضاع جميع مقررات المناهج في كافة المراحل التعليمية -وخاصة مواد التخصص- للفحص الدقيق، والإنتقاء السليم من مصادر التراث بما يناسب واقع الطلبة. على أن تتولى هذه العملية لجنة ذات مستوى علمي رفيع، ولها القدرة على تمييز القضايا الإسلامية، ومتجرّدة عن كل ميل أو هوى، أو نصرة أي مبدأ على حساب تقرير الحق. يقول الأستاذ أبو الأعلى المودوي: «يجب أن لا تأخذوا العلوم الإسلامية من الكتب القديمة كما هي بدون تعديل، بل يجب أن تفرزوا منها ما هو دخيل فيها من آثار المتأخرين، ونأخذ ما يبقى بعد ذلك من مبادىء الإسلام الأبدية ومعتقداته الحقيقية، وقوانينه الثابتة غير المتبدلة، فأنزلوا

---

(١) التراث والمعاصرة، أكرم العمري، ص ١١٢.

روحها الحقيقية في القلوب، وابعثوا فكرها الصحيح في الأذهان».[1]

■ إضفاء قدر من الثقافة العامة في حقول المعرفة الإنسانية المختلفة، إلى الإطار العام لمناهج العلوم الإسلامية، مع الاهتمام بمادة التربية الإسلامية، واتجاهاتها العملية في حياة المجتمع المسلم.

■ تخصيص مقرر واحد يتعلم الطلاب من خلاله أفضل السبل للوصول إلى توطئة المناهج الإسلامية في واقع المجتمع المسلم، ويُختار أفضل الأساتذة لتدريس هذا المقرر ممّن تتوفر فيهم القدوة الصالحة، والممارسة الطويلة مع قضايا الإسلام، والدعوة إليه، ويتم من خلال هذا المقرر التأكيد على الجانب التطبيقي، والموازنة قدر الإمكان بين التعليم والعمل الصالح الذي يُبتغى به وجه الله تعالى والدار الآخرة بعيداً عن الدوافع المادية التي قد تفسد النيّة الصادقة إن خالطتها. (وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون). (التوبة ١٠٥) (وأن ليس للإنسان إلا ما سعى، وأنّ سعيه سوف يُرى). (النجم ٣٩، ٤٠)

■ بالنسبة لمناهج إعداد الكادر التعليمي في الجامعات، وفيما يخصّ مرحلة الماجستير والدكتوراه فينبغي أن لا تقتصر هاتان المرحلتان على تحقيق مخطوطة في موضوع معيّن في الماجستير، وأخرى في الدكتوراه، وقد تكون المخطوطتان للمرحلتين من نمط واحد، أو إختيار موضوع ذات طبيعة تخصصيّة ضيّقة ومحدودة. بل يجب أن توضع مقررات دراسية -إضافة إلى ذلك- للمرحلتين، لينصبّ الإهتمام على كتابة البحوث الصغيرة المتنوعة في مصادرها، وموضوعاتها. وأن تلقى محاضرات في مادة التخصص لتوسيع مدارك الطالب، وتنقيح آفاق المعرفة بتخصّصه من ناحية، وبمجمل الثقافة العامة من ناحية أخرى،... ولا يمكن للمثقف أن يحصر معلوماته في قضية واحدة من قضايا الفكر، إذا أراد أن يبقى مثقفاً.[2]

■ الإهتمام باللغة العربية، ومحاولة استخدامها من قبل الأستاذة والمدرسين في جميعي التخصصات، والتمرّن عليها، وإعاداد دورات تقوية بين الحين والآخر. وعلى وزارة التربية والتعليم أن تتولى إلزام جميع هيئات التدريس بذلك: لأن اللغة العربية من أبرز مقوّمات الأمة، والدالة على شخصيتها، والمعبرة عن أفكارها ومشاعرها، والحافظة لدينها وعقيدتها، وفوق ذلك كله فهي لغة القرآن التي خاطب الله بها رسوله الكريم ﷺ فدانت لها العرب والعجم، ونطق بها كل من شهد لله بالوحدانية، وأقام شعائره، فحريٌّ بأبناء الأمة -إن آرادوا

---

(١) نحن والحضارة الغربية، أبو الأعلى المودودي، ص ١٩١.

(٢) أنظر: التراث والمعاصرة، أكرم العمري، ص٧٨، ٧٩.

أن يحافظوا على هويتهم وتراثهم الضخم- أن يتمسكوا بلغتهم ويتخذواها وسيلة تعليميّة في جميع مرافق التعليم. ويشير الأستاذ أكرم العمري إلى خطورة إهمال تراثنا الأدبي، ولغتنا العربية فيقول: «وإهمال تراثنا الأدبي القديم يقطع صلتنا بالقرآن الكريم، ويمكّن للهجات العامية من النمو على حساب الفصحى: مما يخلف التمزق في الأمة لأن للغة مكانة خطيرة في الوحدة الثقافية، والهوية الذاتية. وهنا تكمن أخطار الدعوة إلى تغيير القواعد النحوية والبلاغة في دراسة العلوم الشرعية ... سيظهر القصور في فهم القديم ثم الإنقطاع النهائي، بل الشك في ذلك كله".[1]

المبحث الثالث

أزمة التربية والتعليم

إن أزمة التعليم الإسلامي وليدة أزمة الأمة التي باتت تشكل مصدرصدع في حياة الشعوب المسلمة ونذير خطر يهدد مستقبلها، وتمكن هذه الأزمة في محاولة عزلة الفكر التربوي الإسلامي عن واقع حياة الناس، والحيلولة دون ترجمة قيمه السامية في سلوك الأفراد بالصورة الحقيقية البعيدة عن التصنع والتكلف. ويعود هذا الأمر إلى الأسباب التالية:

- ضعف الوازع الديني وجهل الناس بحقيقة الإسلام.
- تدني مستوى التربية الإسلاميّة، وعجزها عن إعداد الجيل الصالح المصلح.
- تفاقم الهيمنة السياسيّة في العالم الإسلامي، البعيدة عن تحقيق مقاصد الإسلام، والتي حالت دون إعداد المجتمع المسلم المتكامل الذي يرعى حق الله في إقامة الشريعة بكل جوانبها.
- واقع البيئة الإجتماعية وما تحمله من ركام الفساد والإنحراف بفعل التخطيط الإعلامي في العديد من البلدان الإسلامية حيث أصبحت التربية الإسلامية ذات طابع هزيل في بعض مؤسساتها التعليمية، بل وموضع سخرية واستهزاء في وسائل الإعلام، وترك ركام الجهل الذي خلفه الإنحراف الفكري آثاره السيئة في نفوس الناس تجاه القيم الإسلاميّة، وعلماء الشريعة.

وقد يكون القضاء على التعليم الإسلامي، ومحو آثاره من المناهج الدراسية يثير شيئاً من الحمية المكتومة عند بعض النّاس، لذلك عمد بعض أهل القرار إلى الحد من موضوعات التربية

---

(١) التراث والمعاصرة، أكرم العمري، ص٧٥.

الإسلامية لدرجة كبيرة بحيث لاتغطي إلا جزءً يسيراً من مساحة المنهج الدراسي. كما كان يوكل تدريس مادة التربية الإسلاميّة في بعض البلدان إلى غير المتخصصين بها، كأن يقوم بتدريسها مدرس التربية الرياضية أو الفنية أو أيّ مدرس لمادة أخرى، ومن هزالة الواقع التربوي لهذه المادّة، وهو أمر قد لا يُصدّق، أنّني كنت قد دَرَستُها في المرحلة الثانويّة، على يد مدرس شيوعيّ ، وهذه حقيقة لا خيال. وقديماً قيل: «ماهكذا تُورد الإبل ياسعد!!

أمّا عن أزمة المحيط التربوي الإجتماعي فمعظم الأفراد يعيشون في محيط اجتماعي يفتقر إلى التربية الإسلامية سواء داخل مجال الأسرة أو خارجها. فالتربية المنزلية تكاد تكون معدومة وخاوية من المثل الإسلامية، وكثيراً مايسودها الفوضى والإنهيار.

ومنذ بداية النّصف الثاني من القرن العشرين الميلادي، أثبتت بعض الإحصائيات التحليلة التي قام بها المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية في مصر لعدد (٥٨٩) حدثا من الذين أُتهموا في جرائم سرقة وأحيلوا إلى نيابة الأحداث في القاهرة خلال الفترة (من ٢ يونيو ١٩٥٧م حتى ٢ يونيو ١٩٥٨م) أن أسر الأحداث المتهمين بصفة عامة لاتؤدي وظائفها الحيوية لابنائها وبناتها، كما أنها لاتؤدي واجباتها نحوهم، وهي بعيدة عن أن تكون أسراً سوية.[١] ولا زالت مثل هذه الدراسات تؤكّد نتائجاً أبلغ خطورة، خصوصاً بعد انتشار الخمور والمخدرات بين الشباب، واتساع دائرة المغريات في ضوء الإعلام التربوي الهابط، الذي لا نكاد نجد في كثير من برامجه للفضيلة مكاناً، وللقيم الإسلاميّة حيّزاً. وفي محيط الأسرة نجد كثيراً من النساء المتزوجات انصرفن عن الإهتمام بشؤن أسرهن وأداء دورهن التربوي بسبب إنشغالهن بالوظائف خارج البيت، وضياع ساعات طويلة بعيداً عن أطفالهن فأدى ذلك إلى قصور كبير في دور التربية الأسرية تجاه الأبناء، ممّا أدّى إلى ارتفاع نسبة الجرائم بين الأحداث.[٢]

ومنذ عقود حاولت روسيا الشيوعية، تبنّي فكرة عزل الأطفال عن أسرهم وتنشئتهم في مدارس الحضانة بأيديولوجية خاصة، وأخيراً بدا لها ضخامة السلبيات الناجمة عن ذلك، وبدأت تهتم بالأسرة، وتنشئة الأطفال أولاً في حضانة الآباء والأمهات، وقالوا: نحن ننتظر اليوم الذي تتحسن فيه إقتصاديات البلاد، وتستغني المرأة عن العمل في الخارج، وتتفرغ لتربية أولادها ورعايتهم، ولاسيما في المرحلة الأولى في حياتهم.[٣]

---

(١) تربية المرافق في المدرسة الإسلامية، اللواء محمد جمال الدين محفوظ. ص٩٨

(٢) انظر: الزواج والإستقرار النفسي، زكريا ابراهيم ص١٠٨، ١١٢؛ وبناء البيت السعيد في ضوء الإسلام، مقداد يالجن ص٤١.

(٣) التربية المقارنة، وهيب سمعان ص٢١١؛ وجوانب التربية الإسلامية، مقداد يالجن ص٤٠.

أما داخل محيط المدرسة، فإنّه لايساهم في إعدادٍ سليم للنشىء، حيث انّ السلوك الإسلامي لايحكم العلاقات بين المدرسين والطلاب، وتخصيص حصة واحدة أو حصتين في الأسبوع الواحد[1] على افتراض أن المادة تدرّس بكل صدق وأمانة، لا تسد ولو جزءاً يسيراً من حاجة المجتمعات، خصوصاً وأن المحيط الخارجي لا يكمل دور المدرسة. يقول الأستاذ محمد قطب: «فأما حين ينحسر الدين في حياتنا كما هو واقع اليوم، ويتقلص ظله في الأفكار والمشاعر ووسائل الإعلام. فهل يكفي في التعليم -والحالة هذه - درس في المدرسة أو في المسجد يختصّ بالتربية الدينيّة ... وكيف إذا كان الجو المحيط بدرس الدين الرسمي في المدرسة، وبالموعظة والحديث الديني في وسائل الإعلام بعيداً عن جو الدين، بل مجافياً له في معظم الأحوال».[٢]

وبقيت مادة التربية الإسلامية -في كثير من البلاد الإسلامية- لا تعطى أهمية في نظام الامتحانات الوزارية، مما أدى إلى عدم الاكتراث بها من قبل الطلاب. ففي بعض البلدان العربية يكون فيها معظم المواد الدراسية درجتها ١٠٠٪، بينما درجة التربية الإسلامية نصيبها في الامتحانات العامة للمراحل الدراسية، هو الآتي:

- المرحلة الإبتدائية ٣٠٪ — المرحلة المتوسطة ١٠٪
- المرحلة الإعدادية صفر٪، حيث أن مادة الدين لهذه المرحلة لا تدخل في الامتحانات العامة. أما معظم الجامعات فلايوجد فيها دراسة للدين.[٣]

إن أزمة التعليم الإسلامي ترتبط بأزمة التعليم العام في البلاد الإسلامية لأن السياسة التعليمية التي تشرف عليهما واحدة وهي داخلة ضمن سياسة الدولة، ووفق أهدافها وبرامجها التربوية. وأدى ضعف التخطيط التربوي في البلاد العربية إلى تدفق أعداد كبيرة من الطلبة على المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية، وإلى زيادة مطردة في بعض التخصصات ونقص في تخصصات أخرى، فنجد أن عدد الطلاب الذين يتخرجون من كلية علميّة متخصّصة سنوياً، قد يساوي تقريباً أضعاف حاجة بعض الأقطار العربيّة لهذه الأعداد.[٤] وفي معظم الدول النامية نجد هناك فجوة كبيرة بين الرغبة في الحصول على التعليم وبين القبول في المدارس، حيث انّ

---

(١) انظر جدول المواد الدراسية في ثانويات العراق ونصيب مادة التربية الإسلامية من بين مواد المنهج في (التعليم العام في البلاد العربية، محمد منير مرسي، ص٢١٣).

(٢) التعليم الإسلامي، مقالة الأستاذ محمد قطب، أهدافه ووسائله، ص٧٤، ٧٥

(٣) انظر: التربية الإسلامية في المراحل الدراسية العراقية، عابد توفيق الهاشمي ص١٠٠ (وتحتوي الصفحة على رسم بياني يمثل مكانة التربية الإسلامية في المراحل الدراسية).

(٤) انظر: التربية والتعليم في الأردن ، سعيد التل، ص٢٧، ٢٨. من منشورات مديرية المناهج بوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية لسنة ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

أعداداً كبيرة ممّن يرغبون في مواصلة التعليم، لا يجدون لهم نصيباً من ذلك داخل المؤسسات التربويّة.[1]

ومن المشاكل التي واجهها التعليم المعاصر، النقص في أعضاء هيئة التدريس في تخصصات كثيرة، واستمرار الاعتماد على البعثات الخارجية بصورة متزايدة لتغطية النّقص، مما أثر على التعليم في جوانب متعددة، منها:

- ضعف العلاقة بين المبتعثين وبلادهم.
- زيادة هجرة أصحاب الكفاءات.
- تعدد الاتجاهات الفكرية وتضاربها داخل الجامعات.

ولاشك فإنّ الأزمات الإقتصادية أثّرت بشكل عام على حركة التعليم، حيث أن كثيراً من الدول لاتملك الإمكانات المادية لتغطية نفقات التعليم، فظهر العجز في الإنفاق على مؤسساته ومراكزه، ممّا أثّر بشكل مباشر على المستوى التربوي لأبناء الأمّة، وحال دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليميّة.

أزمة طلاب العلوم الشرعية

إن مستويات طلاب العلوم الشرعية متدنية بشكل عام، ومعظمهم يفقد القدرة على تمييز الأحداث، والتصور الدقيق للمشاكل التي تحل بالأمة، والتعرف على مستجدات العصر. فواقع التربية الإسلامية التي عايشوها في المعاهد الإسلامية توصف بالجمود الفكري، والركود على أساليب قديمة لاتتلائم ومعطيات الحضارة، وتجعلهم غير قادرين على معالجة قضايا العصر في ضوء الأصالة الإسلامية، ووفق ضوابط الشريعة. يقول الأستاذ أكرم العمري: «أما المؤسسات *الإسلامية المعاصرة فإنها ليست بمستوى العصر... إن الدراسات الكلاسيكية الطابع*، ذات الوسائل التقليدية لم تعد ملائمة لروح العصر ومتغيراته الدائمة، وهي لاتخرج إلا قيادات ضعيفة محدودة الأفق، ضيقة التصور، تحفظ ولا تفكر، تسلم ولا تنقد، تقلد ولا تجتهد، تجتر ولا تبتكر، وإنّ ذلك يرجع إلى عدم تطور التعليم في العالم الإسلامي منذ نهاية العصر الذهبي للإسلام حتى مطلع القرن العشرين وبداية التعليم الحديث الذي طغت عليه العلمانية».[2] ويعزو تدني المستوى العلمي والثقافي إلى «إقبال نابتة ضعيفة الملكات على تعلم علوم الشريعة بدون نيّة دينية أحياناً، بل لأن الأبواب الأخرى للتعليم لم تُفتح أمامها، فشروط القبول أصعب، ومن هنا فإن النخبة

---

(١) انظر: أزمة التعليم المعاصر: فيليب كومبز، ص٣٧ و ص٣٦ وفيها جدول ارتفاع نسبة القيد بالتعليم في عينة من الدول النامية، والتي لا تتمشى مع زيادة الطلب على التعليم.

(٢) التراث والمعاصرة، أكرم العمري، ص١٠٢.

الذكية لم تنصرف إلى التعليم الإسلامي الذي يحتاج إلى ذكاء وملكات لإبراز معالم الإسلام وثقافته الأصيلة ومقاصده العالية، وتحقيقه لمتطلبات الأمن الثقافي لمجتمعاتنا».[1]

إن افتقار المؤسسات التربويّة إلى مستويات عالية الذكاء، يصعب معه الارتقاء بالتربية والتعليم مهما طوّرنا في برامجه وأحكمنا سياسته، لأن الطالب عنصر مهم من عناصره، وعليه يُعوّل القسط الأكبر من النجاح أو الفشل. ويصعب علاج المشكلة في وسط المحيط الاجتماعي السائد الذي ينتقص من قدر الإسلام والتربية الإسلامية، وينظر إلى أصحابها نظرة ازدراء وسخرية، ويتهمهم بالرجعية والجمود والتخلف، بل إنّ بعضهم يرى أن طلاب العلم الشرعي عالة على المجتمع، وحجر عثرة تعوق تقدمه ولحوقه في ركب الحضارة. وقد ساعدت الأنظمة السائدة على ذلك، وكان للإعلام المسموم دوره الفعّال. فأصبح أغلب الطلاب يتحرّجون من التقديم إلى مثل تلك المؤسسات حتى وإن كانت هناك رغبة حقيقية في داخلهم.

وبالمقابل فإن غياب الروح الإسلامية عند الناس وابتعادهم عن دينهم يزيد من حجم المشكلة، حيث ترك هذا الأمر آثاراً سيئة في المجتمع تجاه كل ما هو إسلامي أو يمتّ للإسلام بصلة. أذكر مثالاً على ذلك يوم كنت في كلية العلوم التابعة لجامعة بغداد لأرى نتائج التنسيب إلى جامعات العراق التي كانت تُعلن هناك، وكان ذلك يتم عن طريق الحاسب الآلي التابع لمركز القبول في وزارة التربية والتعليم، حسب مستوى المعدلات التي حصل عليها الطالب في الامتحان الثانوي العام، وكان الاختيار في الغالب يقع على غير رغبة الطالب. فوجدْتُ بالقرب من لوحة النتائج المعلنة بعض الطالبات يبكين بكاءً شديداً، ومن حولهن مجموعة من الأصدقاء ينقلون إليهن التعازي على مصابهن. ولما سألت عن سبب ذلك قيل لي بأن أسماءهن ظهرت في كلية الشريعة!! وكان هذا الحدث سنة ١٩٧٦م. أنقل هذا لأبيِّن حجم المشكلة التي عشناها، وضخامة الجهود التي يجب أن تبذل لعلاج الواقع المرير. ولأجل تصحيح الموازين، وترغيب الطلبة –وخاصة الأذكياء منهم – أصحاب المعدلات العالية في مسلك العلوم الشرعية علينا الأخذ بما يلي:

- نشر الوعي الإسلامي في الأوساط العامة، وأوساط الشباب بشكل خاص، وإقناعهم بقيمة الإسلام الحضارية، وأنه أساس النهضة الصحيحة المعاصرة للأمة الإسلامية، وأنها ما آلت إلى حالة التخلف والإنحطاط إلا حينما سلخت عنها ثوب الإسلام ولبست ثوب الجاهلية.
- عرض الإسلام وفكره التربوي بصورة مشرقة يستلهمها أصحاب العقول السوية، ويدين لها المثقفون والأذكياء. وتصحيح الأخطاء التي وقع فيها أنصاف العلماء، ومعالجة طريقتهم العقيمة التي عرضوا فيها الإسلام والتي نفّرت أصحابه قبل غيرهم. فالهزيمة الداخلية التي مُني

---

(١) المصدر السابق، ص٩١.

بها حملة العلم الشرعي أمام التسابق الحضاري، والعزلة التي فرضتها عليهم هُزالة الشخصية، والثقة المتزعزعة، وافتقارهم للأسلوب السليم الذي يواجهون به المجتمع الحديث، كل ذلك زاد في تقبّل الناس لجميع الحملات الإعلامية ضد الإسلام، وضدّ حملة علوم الشريعة.

- إغراء خريجي الثانويات بالالتحاق بالكليات الإسلامية، وذلك بمنحهم بعض الامتيازات في مراحل الدراسة وبعد التعيين. وتهيئة درجة وظيفية تزيد على بقية الاختصاصات مما يساعد على إقبال الشباب الذي يمرّ بمرحلة التكوين والإعداد.
- منح طلبة العلم الشرعي الحرية الكافية للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، لتفعيل مشاركتهم في المجتمع في الاصلاح والتغيير، وتحاشي الكبت السياسي الذي أخرس صوت الحق فيهم زمناً طويلاً، ورفع قيود القهر والتسلط التي طوقت رقابهم فأوصلتهم إلى حالة الاختناق والموت.

خطورة الأهداف النفعية

أصبح الجانب المادي النفعي المحرك الأساس لحركة التعليم، فكثير من الطلاب يهدفون من وراء التعليم الوصول لمستقبل مادي أفضل، والحصول على مكانة مرموقة في المجتمع. ويجري تحديد اتجاهاتهم العلمية في الغالب وفق اعتبارات ودوافع مادية بعيدة عن احتياجات التخصص في مختلف العلوم. فالدوافع خرجت عن مصلحة ذاتية العلم، وتعدّت إلى مؤدّاه النفعي. ثمّ إنّ تأثّر وجهة التعليم بالفكر الغربي زاد في اعتبارات النفعيّة عند تحديد الهدف التعليمي. يقول فيليب كومبز: «وأمّا بالنسبة للدول النامية في آسيا وأفريقية وأمريكيا اللاتينية فقد بدأت هذه الدول تتبع بشدّة الطرق التعليمية التي تسلكها الدول المتقدمة، ومدفوعة في ذلك بدوافع النمو الإقتصادي»(١)

وكثيراً مايتجه إلى الدراسات الشرعية مثل أولئك الذين فشلوا في الحصول على معدلات عالية كي تؤهلهم لمواصلة الدراسات الأكاديمية، وأحيانا كان بعض الآباء يضطرّ – في بعض البلاد الإسلاميّة – إلى تسجيل أبنائهم في المعاهد والكليات الشرعية هروبا وتخلصا من الانخراط في الخدمة العسكرية التي تنتظر أبناءهم فيما إذا فشلوا في تحقيق مستوى جيّد من العلامات.

وأخذ الحافز المادّي للتعليم يشكّل عائقاً كبيراً أمام سياسة التعليم الإسلامي إذ ان المقاييس المادية المجرّدة، تحطّ من المستوى الثقافي والفكري. يقول أبو الحسن الندوي: «إنّ التعليم مهما كان راقيا، ومهما اتسعت شبكته ودقّت، وأحكم صنعا لايعطي ثماره الشهيّة، ولا يؤثّر تأثيره

---

(١) أزمة التعليم الإسلامي، فيليب كومبز، ص٣٥

المطلوب إذا كان المجتمع يجتاز مرحلة عنيفة غير عادية من الحالة النفسية أو الخلقية، وكان مصاباً بالهستريا المادية، وتمجيد أصحاب رؤوس الأموال بصرف النظر عن قيمتهم الذاتية، ومستواهم الخلقي، هناك تنوب هذه الطبقة من المثقفين الجامعيين وغير الجامعيين حتّى المفكرين منهم والباحثين والمحققين في هذا التيار الجارف»[1]

ويقول الاستاذ أكرم ضياء العمري: «إنّ أجيال الضياع والتيه التي عانت الآلام، وعاصرت الشقاء والنكد هي حصاد *الفكر المادي الذي* زرعناه في جامعاتنا برعاية وتعهد وتشجيع وإسناد أصحاب هذا الفكر الذين أبو أن يشقّوا وحدهم في أتون جحيم المادة، وأصرّوا أن يصدروه إلى عالم الإسلام لتعميم البلوى»[2] ﴿ويريد الذين يتبعون الشهوات أن تميلوا ميلاً عظيماً ﴾ (النساء ٧٢)

الفصل السادس

الغزو الفكري والاقتباس

المبحث الأول

الغزو الفكري في التعليم

إن من أبرز القضايا الهامة التي يحاول أعداء الإسلام تنفيذها قبل كل شيء هو إبعاد المسلمين عن مصادر قوّتهم ومنعتهم، وتهيئة الأجواء الكفيلة باستمرار ذلك. فمنذ حوالي خمسة قرون شهد المسلمون في أسبانيا الإسلامية حرباً شعواء استهدفت محو كل ما يمتّ للإسلام بصلة، ففي اليوم الثاني من شهر كانون الثاني عام ١٤٩٢م، وهو اليوم الذي دخل فيه الملكان الكاثوليكيان غرناطة، صدر الأمر بإحراق مليون وخمسمائة ألف كتاب ديني، بما فيها من الوثائق والمخطوطات التي تتعلّق بالدين الإسلامي لكي يسهل على الأسبان إبعاد المسلمين عن أصول عقيدتهم الإسلامية.[3]

وفي عام ١٤٩٨هـ أجريت عملية عزل العناصر الإسلامية في الأندلس عن المجتمع الإسلامي ليسهل السيطرة عليهم. وبعد هذا التاريخ بقليل أستعملت بحق المسلمين أساليب الإرهاب

---

(١) التعليم في المملكة العربية السعودية، الندوي،(مجموعة بحوث: أزمة التعليم الإسلامي، ص٩٣)

(٢) التراث والمعاصرة ، أكرم العمري، ص١٠٤

(٣) انظر: التنصير القسري لمسلمي الأندلس (١٤٧٤-١٥١٦م)، محمد عبده حتاملة، ص٦٠.

والبطش والتعذيب. وكانت سياسة (سيسنيروس) في إحراق الكتب بغرناطة ضمن خطة رسمها لنفسه لإزالة كثير من المخطوطات العربية القيمة، وكتب الأحاديث والعلوم وغيرها، ونظمت أكداساً هائلة في ميدان باب الرملة، أعظم ساحات المدينة، وأضرمت النيران فيها جميعاً.[١] ولا شك في أن هذا العمل أثر بشكل كبير على التراث الثقافي الإسلامي في الأندلس.

ومن الأساليب التي استخدمها الأسبان ضد مسلمي الأندلس بعد نقض العهود أنهم كانوا يأخذون أطفالهم الذين تتراوح أعمارهم ما بين [٥-١٢] سنة ليربوا تربية خاصة في المعاهد المسيحية، ويلقنوهم المسيحية، ويزرعوا في قلوبهم التعصب المقيت ضدّ ذويهم المسلمين. وبعد نضوجهم ويستعملون أداة للتجسس عندما يعادون إلى أهاليهم، ليخبروا بكل صغيرة وكبيرة تدور في بيوت آبائهم ثمّ يقوم الأسبان بإنزال أقصى العقوبات بالمسلمين، وهي الموت تنكيلاً بالعذاب والحرق.[٢]

وتوالت الحملات التبشيرية المكثفة على العالم الإسلامي لتساهم بقسط كبير في تفكيك أواصر القربى الروحية في الأمة الإسلامية، وتمكين الغرب من حكم الشعوب الإسلامية، واخضاعها واستغلال مواردها.[٣]

هذه صورة من مكائد أعداء هذا الدين، وما يضمرونه من حقد وعداء تجاه المسلمين أكبر. ولا شك في أن ذلك تفاقم واستفحل مع مرور الزمن، فظهر بشكل جلي في الهجمات الشرسة المتمثلة في الإحتلال العسكري لبلاد الإسلام، وإخضاء الشعوب المسلمة لعسف الإحتلال قسراً وبلا هوادة. وبعد مضي عقود من الزمن استطاعت الشعوب العربيّة والإسلاميّة أن تنال استقلالها من الإستعمار الغازي. لقد كان الإستقلال الذي نالته الدول الإسلامية استقلالاً عسكرياً، أما سياسة الإستعمار في الهيمنة ما زالت جذورها ضاربة في عروق الأمة، حتى أنها شملت الدول التي لم تخضع للإستعمار العسكري.

إن روح العداء لدى أعداء الأمة تشتد يوماً بعد يوم، ويتعاظم الخوف من عودة الإسلام بروحه إلى كيانها، لأن الأعداء يعلمون أن ذلك يعني العودة إلى القوة والمنعة ثم الغلبة والسيادة. فأعداء الدين يدركون تماماً أثر القوة الروحية والعقائدية التي حرّكت أجيال الإسلام للوقوف أمام الأعداء زمناً طويلاً. فبالرغم من كل المحاولات العسكرية التي لجأ إليها المستعمر لكسر شوكة الأمّة، إلا أنها باءت بالفشل والخيبة. ومن هنا دأب الأعداء يبحثون عن سلاح آخر، فكان الغزو

---

(١) المصدر السابق ص٦٥.

(٢) التميز القسري لمسلمي الأندلس ص٦٠ ("بتصرف يسير).

(٣) انظر: التبشير والستعمار في البلاد العربية، خالدي وعمر فروخ، ص٨٨، ٨٩.

الفكري لأمتنا الإسلامية أمضى سلاحاً من غيره في السيطرة عليها، وقيادتها من قبل الشرق والغرب، وفي نفس الوقت يجنِّب الأعداء الغزوي العسكري، وما يترتب عليه من خسائر مادية وبشرية. وأخيراً آمنوا بالفكرة القائلة « *إذا لم يكن السيف قادراً على السيطرة على المسلمين، فليكن ذلك عن طريق الكلمة*».

لقد كان نظام التعليم الغربي عبارة عن محاولة عميقة وخفيّة لإبادة الفكر الإسلامي، والقضاء على عناصره. يقول الشاعر الإسلامي (أكبر آبادي): «*يالبلادة فرعون الذي لم يصل تفكيره إلى* تأسيس الكليات، وقد كان ذلك أسهل طريق لقتل الأولاد، ولو فعل ذلك لم يلحقه العار وسوء الأحدوثة في التاريخ».[1]

وجاء إقبال بعده ليحذّر الشباب المسلم من الإنزلاقة في مكائد الغرب فيقول: «إياك وأن تكون آمناً من العلم الذي تدرسه، فإنه يستطيع أن يقتل روح أمّة بأسرها». ويعبّر عن ذلك الإنقلاب *الهائل، والتحويل الجذري الذي يحدثه نظام التربية الحديثة فيقول: «إن التعليم هو الحامض الذي* يذيب شخصية الكائن الحي، ثم يكونها كما يشاء. إن هذا الحامض هو أشد قوة وتأثيراً من أي مادة كيميائية، هو الذي يستطيع أن يحوّل جيلاً شامخاً إلى كومة تراب».[2]

تصريحات أعداء الإسلام بضرورة الغزو الفكري في التعليم

صرّح (جب) في كتابه (إلى أين يتجه الإسلام) (Whither Islam) بقوله: «والسبيل الحقيقي للحكم على مدى التغريب (أو الفرنجة) هو أن نتبيّن إلى أي حد يجري التعليم على الأسلوب الغربي، وعلى المبادىء الغربية، وعلى التفكير الغربي، والأساس الأول في كل ذلك هو أن يجري التعليم على الأسلوب الغربي، وعلى المبادىء الغربية وعلى التفكير الغربي... هذا هو السبيل الوحيد، ولا سبيل غيره، وقد رأينا المراحل التي مرّ بها طبع التعليم بالطابع الغربي في العالم الإسلامي ومدى تأثيره على تفكير الزعماء المدنيين، وقليل من الزعماء الدينيين».[3]

ويقول المبشِّر (تكلي): «يجب أن نشجّع على الأخص التعليم الغربي. إنّ كثيراً من المسلمين قد زُعزع اعتقادهم حينما تعلموا اللغة الإنجليزية. إن الكتب المدرسية الغربية تجعل الإعتقاد بكتاب شرقي مقدّس أمراً صعباً جداً».[4]

وصرّح القائد الفرنسي الجنرال (بيركيلر) عن وسائل التأثير الفرنسي في الشام قبل احتلاله،

---

(١) نحو التربية الإسلامية الحرة، الندوي، ص٢٤.

(٢) المصدر السابق، ص٢٤، ٢٥.

(٣) ص٣٢٩-٣٣٤، وانظر: الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، محمد حسين ، ص٢١٦، ٢١٧.

(٤) التبشير والستعمار في *البلاد العربية*، خالدي وعمر فروخ، ص٨٨.

فقال: «التربية الوطنية كانت بكاملها تقريباً في أيدينا، وفي بداية حرب ١٩١٤ كان أكثر من اثنين وخمسين ألف تلميذ يتلقون دروسهم في مدارسنا، وكان من بين هؤلاء فتيان وفتيات ينتمون إلى عائلات إسلامية عريقة. إن مؤسستنا تعمل دون ملل لتغذية النفوذ الفرنسي في القاهرة والقدس والموصل وغيرها من الأقطار العربية».[١]

ويقول (المستر بنروز): «لقد برهن التعليم على أنه أثمن الوسائل التي استطاع المبشرون أن يلجأوا إليها في سعيهم لتنصير سورية ولبنان».[٢] وذكر المبشر (جون موط) بأن «وجود التعليم في يد المسيحيين لا يزال وسيلة من أحسن الوسائل للوصول إلى المسلمين». ومن أجل ذلك تقرر أن يختار رئيس الكلية البروتستانتية الإنجيلية (الجامعة الأمريكية) من مبشري الإرساليات السورية.[٣] وقالت المبشرة (آنا ميلغان): «في صفوف كلية البنات في القاهرة بنات آباؤهن باشوات وبكوات، وليس هناك مكان آخر يمكن أن يجتمع فيه مثل هذا العدد من البنات المسلمات تحت النفوذ المسيحي، وليس هناك طريق إلى حصن الإسلام أقصر مسافة من هذه المدرسة».[٤]

وجاء في القرارات التي اتخذتها مؤتمرات التبشير العالمية التي عقدت في العواصم الإسلامية والأروبية في القرن العشرين، ما نصّه: «يجب أن يكون العمل في كل ميدان موجّهاً نحو النشىء الصغير من المسلمين، ويجب أن يقدم هذا العمل على كل عمل عداه في الأقطار الإسلامية ذلك أن بزوغ روح الإسلام في النشىء الحديث يبدأ في فترة مبكرة من عمره، ومن ثم يجب أن يؤتى بالنشىء الصغير من المسلمين قبل أن يتكامل نمو عقلهم، وليتم إبعادهم عن القوالب الإسلامية فتقسوا عقليتهم وأخلاقهم. إن التعليم التبشيري لا يزال أفضل طريق للوصول إلى المسلمين».[٥]
واتخذت الإرساليات التبشيرية خطواتها في أوروبا، بناءاً على وصيلة لويس السادس بعد هزيمته في المنصورة ، للعمل على مواجهة الإسلام عن طريق الكلمة، وانطلقت من بيروت، فمصر. وغايتهم: «استيعاب الشباب العربي والمسلم، واحتوائه وتعليمه على نحو يجعله يداً من أيدي القوة

---

(١) الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر، محمد محمد حسين، ٢/٢٦٤ (نقلاً عن كتاب: القضية العربية في نظر الغربي لبيير).
(٢) التبشير والإستعمار ص٤٦.
(٣) التبشير والإستعمار ص٦٧، ٦٨.
(٤) *التبشير والإستعمار*، ص٨٧، *والتربية الإسلامية* لمحمد منير مرسي، ص١٧٢، ١٧٣.
(٥) المصدر السابق، ص١٧٣.

الغربية، وعيناً من عيونها».[1]

وفوجئت الأمة الإسلامية خلال القرنين الماضيين بغزو فكري ليصاحب الهيمنة العسكرية، وقد أحدث انقلاباً جذرياً في تربية أجيالها، وانتشرت المدارس التبشيرية، وكثرت الإرساليات إلى البلاد الإسلامية، وجاء المستعمر بنظم ومناهج وعلوم غير تلك التي كانت تدرس في المساجد، وفي المعاهد والمدارس الإسلامية.[2]

وفي منتصف القرن التاسع عشر الميلادي أصبحت هناك شبكة واسعة من المدارس في معظم البلاد العربية والإسلامية ولا سيما في مصر وسورية وتركيا، نتيجة لجهود جمعيات تبشيرية ومسيحية مختلفة، وربما أكثرها عدداً المدارس الفرنسية، ثم تلتها المدارس الأمريكية والإيطالية واليونانية. وكانت المدارس الإنجليزية في الدولة العثمانية أقل منها في الهند، وكانت المدارس الهولندية قاصرة على جزر الهند الشرقية.[3]

وكانت بيروت مركزاً هاماً من مراكز التبشير، فقد رأى أعداء الإسلام ضرورة السيطرة على المعاهد العليا للسيطرة على عقول المثقفين من المسلمين، والتأثير في قادة الرأي، وفي الجيل الناشيء، وعلى هذا الأساس أوجد المبشرون البرتستانت كلية في بيروت عام ١٨٦٢م، وجعلوا على رأسها دانيال بلس، وهذه الكلية أصبحت فيما بعد: الكلية السورية الإنجيلية، ثم الجامعة الأمريكية في بيروت التي لعبت دوراً تبشيرياً هاماً إذ تخرّج منها كثير ممّن تولّوا مراكز القيادة في عالمنا الإسلامي، وكان منهم رؤساء الوزارء والوزراء والأساتذة الجامعيون ورجال الفكر والصحفيون والقضاة والأطباء.

وإلى جانب هذه، أنشئت سنة ١٨٧٣م كلية القديس يوسف (الكلية الفرنسية) ومدارس أخرى متعددة. وكان من رأي المبشرين أن تؤسس الكليات في المراكز الإسلامية فأُنشئت الكلية الأمريكية في القاهرة بعد كلية روبرت في استانبول، وأنشأ المبشرون الفرنسيون كلية لهم في مدينة لاهور. كما تم إنشاء مثل تلك المؤسسات في المغرب العربي وتركيا والسودان.[4]

ويفتخر جب بأن مجموع عدد التلاميذ في المدارس الأمريكية البروتستانتية كان عام ١٨٩١

---

(١) التربية وبناء الأجيال، أنور الجندي، ص٢١، وانظر: ص١٤٤، وحول الغزو الفكري للعالم الإسلامي وبدايته في مصر يُراجع كتاب: الإسلام والحضارة الغربية لمحمد محمد حسين (الفصل الأول، ص١١-...) حيث ناقش المؤلف الأفكار التي أدخلها رفاعة الطهطاوي في التعليم، وحرية المرأة بعد رجوعه من فرنسا، ومدى تأثره وتوافقه مع خير الدين التونسي، وانظر كتاب الإسلام والمستقبل لمحمد عمارة، وفيه دراسات عن طهطاوي.

(٢) انظر: نحو التربية الإسلامية الحرة، الندوي، ص١١-١٦، والتربية الإسلامية للنحلاوي، ص٢١-٢٣.

(٣) انظر: وجه الإسلام لجب، ص٣٧، والحركة الفكرية ضد الإسلام، بركات عبدالفتاح، ص١١٠

(٤) انظر: التبشير والإستعمار ص٧٩، ٨٠، والتربية الإسلامية لمرسي، ص٢٧٤، ٢٧٥.

يبلغ ٧١١٧، فإذا أضيف إليهم عدد الطلاب في سائر المدارس البروتستانتية كانت ثمة خمسة عشر ألف طفل في قبضة التعليم الإنجيلي.[١]

وفي عام (١٩١٢م) كان في سورية كلها (٣٨) موسسة تبشيرية ما بين انجليزية وأمريكية وألمانية وسويدية....، ومع كل ما بينها من التنافس، إلا أنها متفقة على وضع التوراة بالعربية بين أيدي الطلاب على أنه كتاب تدريس أساسي.[٢]

والغريب أن في مصر حتى سنة (١٨٧١م) كانت توجد (١٦٠) مدرسة أجنبية تضمّ (٥٥٩١) تلميذاً، ولم تكن هناك أية قيود على هذه المدارس، بل إنها كانت تلقى التشجيع الأدبي والمادي من الحكومة المصرية، فكانت تقدم لها الهبات، وتمنح لها الأراضي وكميات سنوية من القمح، وتدفع لها أجور معلمي اللغة العربية، وتقدم لها مجاناً الكتب الدراسية، ومساعدات مالية سنوياً.[٣]

واستطاعت بعض هذه المدارس أن تعمل بكل حرية في بلاد الشام ومصر، فأقامت معاهد تبشيرية مثل المعهد الذي أنشأته جمعية اتحاد مبشري أمريكا الشمالية سنة (١٨٥٤م) وفي سنة (١٨٨٢م) تأسس في مصر معهد علمي للتبشير تابع لجمعية التبشير الكنسية وله أربع فروع: الأول قسم طبي، والثاني مدرسة للصبيان، والثالث والرابع لنشر الإنجيل. وينشر مبشرو هذا المعهد مجلة أسبوعية وكراسات، ولهم كتب خاصة بهم.

وفي سنة (١٨٩٢م) أسست جمعية تبشير شمال أفريقيا في مصر، وفي سنة (١٨٩٨م) تأسست الجمعية العامة لتبشير مصر، وكان الهدف منها تنصير المسلمين، وكان لها معاهد في الدلتا والسويس، وكانت تدير مدارس للصبيان والبنات وتبثّ فيهم مبادىء النصرانية.

كما وأسست الإرساليات التابعة للكنيسة الرئيسة كلية للبنين في أسيوط تُعِد طلاباً للكهنوت، وكان الهدف الأساسي منها إنعاش الكنيسة القبطية لتتمكن من ممارسة التبشير في أوساط المسلمين.[٤]

وفي المغرب العربي وتونس والجزائر كان نشاط الجالية اليهودية واضحاً جلياً داخل مؤسسات التعليم العام والجامعي، ورغب بعضهم في اكتساب الجنسية الفرنسية. ففي عام (١٩٣٤م) اكتسب عشرة ومائة معلم حق الجنسية الفرنسية من بين أربعمائة معلم كانوا جميعاً

---

(١) التبشير والإستعمار لخالدي وفروج ص٨٧.

(٢) المصدر السابق، ص٨٠.

(٣) التربية الرسلامية، محمد منير مرسي، ص٧٤، ٧٥.

(٤) الحركة الفكرية ضد الإسلام، بركات عبدالفتاح، ص١١٠-١١٢.

من أبناء القبائل، وقد أطلق هؤلاء المعلومون على جريدتهم الفرنسية (صوت المساكين) شعاراً عنوانه: «بعيدون عن الأحزاب، بعيدون عن العقائد، في سبيل تطورالأهالي عن طريق الثقافة الفرنسية» وقد تطرّف أعضاء هذه الجماعة مثل طهرات ولشاني والفاسي بحيث كتبت مجلتهم سنة (١٩٢٨م) مانصّه: «الحقيقة أن المسلم إذا بلغ درجة من الرقي، أصبح من العسير عليه أن يظل مؤمناً، فلا يعود يؤمن إلا بدين واحد هو دين الإنسانية الذي يأمر بأن كل الناس أخوة، وأنهم متضامنون مع بعضهم بعضاً».[1]

تأثير الغزو الفكري في المناهج

بعد استيلاء المستعمر على كثير من بقاع العالم الإسلامي، حاول منذ البداية جاداً في تغيير المناهج في المؤسسات التعليمية لتتوافق مع سياسته المرسومة للتقليل من أهمية المواد الشرعية، ومن ثم إزالتها، ومحو كل ما يمتّ للإسلام بصلة. ففي فترة الإحتلال البريطاني لشبه القارة الهندية في منتصف القرن الماضي (التاسع عشر الميلادي) حاول الإنجليزي وضعَ منهج جديد للتعليم، واستبدال المناهج القديمة بمناهج جديدة، مع استبعاد المناهج الإسلامية الهامة –قدر الإمكان– وكان قد شهد على ذلك الزعيم الهندي محمد علي الذي بدأ دراسته في أكبر مراكز التعليم (الجامعة الإسلامية في عليكرة) في الهند، والتي أوردها في ترجمة حياته فيقول: «لقد كانت الحكومة البريطانية تحمل لواء الحياد الديني الكامل، فقد أقصت دراسة مادة الدين حتى دراسة الأخلاق تماماً في الكليات، وطبّقت هذه السياسة التعليمية عملياً في ذلك، ولم يبق من المعلومات الدينية والخلقية إلا ما يلتقفه الطلاب بأنفسهم من الكتب الإنجليزية، أو الكتب الدراسية المؤلفة بلغات الشرق».[2] ومؤسس النظام الجديد في الهند هو «لارد ميكالي» وقد أسفر عن غايته من وراء ذلك أمام البرلمان البريطاني بقوله: «علينا –يعني الإنجليز– أن نجتهد لإيجاد كيان من الشباب الهنديين نجعلهم كالواسطة بين أهل الهند، وحكامهم الأجانب، وليكن هؤلاء هنديين نسلاً ولوناً، إنجليزيين ذهناً وهدياً ونظرية» وهذا ما كان يضمره الإنجليز من وراء النظام التعليمي الجديد.

وشرع المستعمر لتحقيق مأربه، فقد أنشأوا –على سبيل المثال– كلية للدراسات الشرقية في

---

(١) مدارس التربية في الحضارة الإسلامية، حسان محمد حسان، ص١٥٨، ١٥٩. وانظر: اليهود والصهيونية في المغرب العربي (المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد الرابع، الكويت، ص١١٩-١٥٢) وأفريقيا الشمالية تسير – القوميات الإسلامية والسيادة الفرنسية– لشارل جوليان، ترجمة المنجي سليم وآخرون، (الدار التونسية للنشر، ١٩٧٦م).

(٢) أورد هذه الشهادة أبو الحسن الندوي في كتابه: نحو التربية الإسلامية الحرة، ص٣٦.

لاهور، وكان منهج الدراسة فيها بالنسبة للسنوات النهائية على النحو التالي:

- *البلاغة* : (*شرح التلخيص المطول للتفتازاني*).
- الأدب العربي : (المقدم وديوان الحماسة -ديوان المتنبي-).
- المنطق والفلسفة واللهجات: (شرح السلم لحميد الله، والشرح للقاضي مبارك، والرسالات الرشيدية للصدر الشيرازي).
- الفقه: (الهداية للمرغيناني، مع إضافة شرح لها من مصادر موثوق بها).
- *علم التفسير والحديث*: لم تدرّس هذه *المواد* في *الكلية المشار إليها*، وقد أضيفت *إلى المنهج* عندما لاحظوا اهتمام المسلمين بها.

ولم يرض بعض المسلمين عن المنهاج التي أنشأه الإنجليز، فقد اعتبروها بداية للقضاء على المناهج الإسلامية، وأنشأوا مدارس محلية لتدريس المواد الإسلامية تسير مناهجها الدراسية على غرار ما كان موجوداً سابقاً في فترة الإمبراطورية المغولية، وأشهر هذه المدارس هي (دار *العلوم*) الموجودة في مدينة (ديوباند)، ومؤسسها *الشيخ* محمد قاسم *النانوتري*، *والتي* أصبحت فيما بعد من أشهر المدارس في العالم الإسلامي، ويفد إليها الطلاب من مختلف البلدان، وأُطلق عليها (أزهر الهند)، وكان لهذه المدارس أثر كبير في بقاء واستمرار التعليم الإسلامي.

واجتهد العلماء في إنشاء مدارس جديدة تجمع بين القديم والحديث، وبين علوم الدين والدنيا لمعالجة الوضع الجديد، والوقوف بواسطتها أمام المستعمر، وذلك بتخريج جيل إسلامي يجمع بين *الأصالة والمعاصرة*. ولكن معظم هذه *المحاولات* باءت *بالفشل*، فقد *واجهتها* عقبات مادية وغير مادية، فاضطر علماء الهند إلى التمسك بالمدارس الدينية الخالصة، والبقاء على المناهج القديمة. وهذه المدارس قامت بخدمات عظيمة للإسلام على الرغم من المشاكل الكثيرة التي واجهتها من قبل الإستعمار الإنجليزي.

ولكن الغالبية العظمى من سكان شبه القارة الهندية تقبّلت المناهج الجديدة التي وضعها المستعمر لأنها تتيح لهم فرصة كسب العيش، حيث يُعيّن خرّيجوها في المكاتب الحكومية دون سواهم، وأغلقت الأبواب أمام خريجي (الدرس النظامي) فتحول معظم الناس إلى المدارس الحكومية الجديدة طلباً للعيش. واتبع المستعمر سياسة فرّق تسد، فبدأوا بتفضيل الهندوس على المسلمين في *الوظائف* والتعيين. وحاول واضعو *المنهج* الجديد أن يجدوا جيلاً علمانياً ليس لديه أية حصيلة شرعية، أو قناعة بالدين الإسلامي، ونجحوا في تهيئة هذا الجيل الذي همّه الوحيد

الغذاء والكساء والثروة والمكانة الاجتماعية.[1]

ورأى الإستعمار أنه ليس هناك طريق أسلم وأقصر لهدم الإسلام، ومحو شخصية الأمة، من السيطرة على مناهجها التعليمية في المدارس والجامعات، وتوجيهها وفق مقتضى المخطط الغربي.

فتبني المناهج الغربية في تعليمنا المعاصر يعني فصل التربية عن الإسلام وقيمه وروحه، وهذا يؤدي إلى عزلها عن مقوماتها الأساسية، حيث انّ التربية الإسلامية تقوم أساساً على بناء الشخصية الإسلامية وفق إطار العقيدة، والقيم الإسلامية، وهذا المنهج كفيل بأن يصنع في الأمة رجالاً قادرين على حمايتها والذود عنها، وهذا مالايريده أعداء الأمة.

يقول أبو الأعلى المودودي: «إن العلوم والفنون تدرس عندنا على نحو ترسم به مبادءها ونظرياتها على الألواح الصافية الساذجة في قلوب النشىء المسلم لحقائق ايجابية لاترد، وتنصاع عقليتهم كلها في القالب الغربي، بحيث يعودون ينظرون بعين الغرب، ويفكرون بذهن الغرب». ويضع الأستاذ أبو الأعلى، اللوم الأكبر في تقوية هذا التغريب على تلك التربية التي يجرى العمل عليها في جامعاتنا، ويقرر بأن «البيئة الجامعية إن لم تكن غربية بكاملها فإنها لاشك غربية بنسبة ٩٥٪ ».[2]

وعن طبيعة العلوم التي تكون المناهج التعليمية في البلاد الإسلامية يتحدث الأستاذ المودي بقوله:«والفنون التي تدرس في البلاد الإسلامية فهي ناقصة في حدّ ذاتها، والفساد كلّ الفساد يكمن في أن الذين دونوها هم لايؤمنون بالله ورسوله، ولذلك هم دونوها بطريقة ينشأ بها تلقائياً في أذهان الطلبة تصور إلحادي عن الكون وما فيه. حيث يصورون الكون بأنه تكون بدون إرادة مدبرة، ويسير بدون أن يسيره أحد، وليس هناك من إله خلقه ودبّر أمره، ونظم سيره، وكذلك فإن التصور الذي وضعت عليه هذه العلوم، وأقيم عليه بناؤها، هو:أن الإنسان سيد نفسه، وموجه نفسة، ولا يفتقر إلى إله يهديه بل تأتيه الهداية من إله. وهذان التصوران يقتلعان أصل الحضارة الإسلامية».[3]

ويقول الأستاذ أكرم العمري عن وضع المناهج في جامعاتنا ومخاطرها: «عندما وضعت المناهج في جامعاتنا العصرية لم يكن هناك بديل إسلامي لعلوم الإجتماع والإقصاد والنفس

---

(١) المنهج وإعداد المعلم، مقالة: حافظ عبدالقدوس، ص١١٥، ١١٦ وكتاب: حول التعليم الإسلامي في باكستان لمحمد التقي العثماني، ص١٩-٢٤.

(٢) نحن والحضارة الغربية، أبو الأعلى المودي ص٢٩٠.

(٣) دور الطلبة في بناء مستقبل العالم الإسلامي، أبو الأعلى المودي ص٣١.

وغيرها، ومن ثم درس طلابنا منذ نشأة هذه الجامعات الفكر الغربي، ونقلت إليهم نظريات العلماء الغربيين في هذه الحقول على أنها مسلمات علمية، وأنها العلم، ولاعلم سواها، وهكذا درس طلابنا أفكار (سانسيمون) و (أوجست كونت) و (دوركايم) و.. (وفرويد) و (وماركس).(١)

وأصبحت العلوم الإنسانية تدرس من منطلق الثقافة الغربية، ولايوجد -في الغالب- منهج إسلامي متكامل لبناء ثقافة إسلامية معاصرة بديلة عن الثقافة الغربية، الغريبة عن المجتمع المسلم.

وكان من أخطر نتائج المناهج الغربية في التعليم، ظهور جيل صنعه المستعمر في البلاد الإسلامية، وأسلم إليه زمام القيادة التربويّة، وهذا الجيل استمدّ مُثُلَه وثقافته من الغرب، فعرفوا من تاريخ الغرب ورجاله أكثر مما عرفوا من تاريخ المسلمين وعظمائهم، وقد تشبّعت عقول الكثير منهم بالأفكار التي بثّها الغربيّون في أوساط المسلمين من سذاجة الدين الإسلامي، وانتهاء دوره في الحياة، وعدم صلاحيّته لتنظيم المجتمعات الحديثة، وكان من أثر ذلك كله أن ظهرت في العالم الإسلامي ثلاث دعوات، هي:

١-المطالبة بكفالة الحريات الشخصية، وإقامة الديمقراطية كما عرفها الغرب.

٢-فصل السلطة المدنية عن السلطة الدينية، وإبعاد الدين عن الحياة، وتحرير المفكّرين من سلطة رجال الدين.

٣-المناداة بتحرير المرأة وإعطائها حقوقها كاملة، وإزالة الحجاب الذي حال بينها وبين أن تكون عضواً نافعاً في المجتمع.(٢)

وأدّى تدريس المناهج الغربية إلى صراع مستمر بين الفكر الإسلامي، وبين العقلية الجديدة التي نشأت بتأثير الفكر الغربي. ويشير أبو الحسن الندوي إلى خطورة هذا الصراع على مستقبل الأمة فيقول: «وكلّما استعير منهاج من بلاد غير إسلامية أو اختيرت كتب وُضعت في بلاد غير مسلمة، ولناشئة غير مسلمة، كان هذا المنهاج وكانت هذه الكتب قلقة نابية لا تفي ولا تساعد في المطلوب، ويكون الصراع مستمراً بين الفكر الإسلامي، والروح الإسلامية، وبين العقلية الجديدة والنفسية الجديدة التي تنشأ بتأثير هذه الكتب، ومفعول هذا النظام التعليمي.

وأحدثت المناهج الغربية فوضى كبيرة في المجتمع الإسلامي بسبب تناحر فئات مختلفة

---

(١) التراث والمعاصرة، أكرم العمري ص١٠٤؛ وانظر: سلطان الثقافة الغربية على الفكر الإسلامي المعاصر، محمد المبارك ص١٣٨ ـ ١٣٩ (من العوامل التي تنخر في اليان الإسلامي).

(٢) محاضرات الجامعة الإسلامية لسنة ١٣٩٧هـ، ص٣٧٦، ٣٧٧، محاضرة عباس محجوب في المناهج التربوية، وانظر: الإتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر لمحمد حسين.

الإتجاهات والمذاهب والآراء فيما بينها، وكان هذا من أبرز أسباب ضعف الأمة، وتبديد قوتها، والحالة هذه سبقتها نوايا خبيثة، وغايات استعمارية هدفها كسر شوكة الأمة الإسلامية من أجل تأمين سلامة البقاء للمستعمر ليؤدي دوره بلا منازع أو مخاصم.

كما ظهر مدٌّ قومي عنصري اجتاح الساحة التربويّة ، وأخذ يطرح القضايا الإنسانية والاجتماعية من منظور علماني.(١) الذي الذي زاد من حجم المشكلة.

التفسير المادي للتأريخ

يعكس التاريخ ماضي أيّة أمّة من الأمم، ويسجّل أحداثها وحضارتها، وقد يكون لها وجهاً مشرقاً، أو صورة مشوهة.

لقد زخر التاريخ الإسلامي بأحداث إنسانية لم تشهدها الأمم على مرّ العصور، فدراسته تعني دراسة القيم والمُثُل الإنسانية العليا، والمبادىء السامية. وبالرغم من وجود فجوات تخللت مسيرة تاريخنا الإسلامي بسبب أنّ عنصر التفاعل فيه هو الإنسان، الذي يكمن فيه الخير والشر، إلاّ انّ كل الأحداث التي شابت تاريخ أمتنا لم تغير من وجهه المشرق، لأن سبب الخطأ هو ممارسات الإنسان، وليس في قيم الإسلام ومبادئه.

إن الأحداث التي سجلها التاريخ الإسلامي، عكست لأبناء الأمة أسباب الضعف والقوة، ومكمن الخطر. وبما أن المسلمين يمتلكون المنهج السديد المستمد من روح الدين الإسلامي، لتقويم الأحداث مهما تنوعت، وتعددت سلبياتها، فإنهم أقدر من غيرهم على تدارك الأخطاء وتصحيحها.

لقد عكس التاريخ الإسلامي القيم والمبادىء، وتأثير العقيدة والشريعة في خلق أبناء الأمة وسلوكهم، فلا يمكن أن تفسر أحداثه بمعزل عن ذلك مهما بدا لنا من ظواهر وأسباب مادية تغرّرُ كثير ممن يجهلون طبيعة المجتمع المسلم ومقوماته.

وقد يتلائم التفسير المادي إلى حد معيّن مع تاريخ الشعوب المتجردة عن المثل والقيم السماوية، البعيدة عن تعاليم الوحي الإلهي، لأن إطارها الفكري يبقى ملتصقاً بالقيم الأرضية، ولا يتعدى حدودها. ونود الإشارة هنا إلى شهادة المستشرق (والفرد كانتول سميث) على التاريخ الإسلامي، وموقف المسلم منه(٢) والتي جاء فيها:«إن المسلم يحس بالتاريخ إحساساً جاداً، إنه يؤمن بأن الله قد وضع نظاماً واقعياً يسير البشر في الأرض على مقتضاه، يحاولون دائماً أن

---

(١) انظر: التحديات المستقبلية للفكر التربوي، سعيد اسماعيل (مقالة في مجلة الأمة، ص٧٦).

(٢) لاشك في أن الرجل قارب الصواب كثيراً في شهادته هذه.

يصوغوا واقع الأرض في إطاره، ومن ثمّ فهو يعيش كل عمل فردي أو جماعي، وكل شعور فردي أو جماعي بمقدار قربه أو بعده من واقع الأرض، لأنه قابل للتحقيق. والتاريخ في نظر المسلم: هوسجلّ المحاولة البشرية الدائمة لتحقيق ملكوت الله في الأرض، ومن ثمّ فكل عمل، وكل شعور- فردياً كان أو جماعياً- ذو أهمية بالغة، لأن الحاضر نتيجة الماضي، والمستقبل متوقف على الحاضر. نظاماً إلهامياً يراد أن يطبق في واقع الأرض، وفي حسه وهو يضحي أنه يدفع عجلة هذا النظام خطوة إلى الأمام».[١]

لقد حاول أعداء هذا الدين أن يضفوا التفسير المادي لدراسة التاريخ الإسلامي في مناهج المؤسسات، ومن منطلقات رأسمالية، ووجودية، وماركسية لتغرير الجيل الحالي وتضليله عن أهم عوامل مقوماته. ولاشك أن اليهود أكثر الناس حرصاً على إبعاد المسلمين عن حقيقة تاريخهم.

ويزعم المبشرون بأن الإسلام انتشر بالسيف، فقد قال نلسون: «وأخضع سيف الإسلام شعوب أفريقية وآسية شعباً بعد شعب». ويزعم لطفي ليفونيان بأن تاريخ الإسلام كان سلسلة مخيفة من سفك الدماء، والحروب والمذابح.[٢]

وهناك كثير من المؤلفات في *التاريخ الإسلامي، والسيرة النبوية* تفسّر التاريخ والأحداث من منطلقات مادية وإلحادية. وحاول كتّاب الماركسية خلال عقود ماضية تفسير التاريخ الإسلامي بمفهوم صراع الطبقات. ومن أخطر الشبهات التي طرحها الماركسيون محاولة تصوير عهد الرسول ﷺ والخلفاء الراشدين بأنها كانت بسبب الصراع بين اليمين واليسار في الإسلام، وتصوير الإسلام بأنه ثورة اجتماعية واقتصادية، أو أنه حركة اجتماعية أو أن النبي ﷺ رسول الحرية كما صوره عبدالرحمن الشرقاوي ويحاول في كتاباته تجريد دعوة النبي ﷺ من الوحي، وتجاهل سرّ انتصار النبي في غزواته، وأثر القوة الربانية التي تسانده وترعاه.[٣] وألّفَ أحمد عباس صالح كتاب (اليمين واليسار في الإسلام)، والذي لخّص فيه تاريخ الإسلام كله على أنه كان صراعاً بين من يملكون، ومن لا يملكون، أو بين اليمين الغني بزعامة أبي سفيان، واليسار الفقير الذي جاء بالإسلام ثورة إجتماعية لانتزاع السلطة في مكة، ثم عجز اليمين أمام مد اليسار، فأراد أن يقوض اليسار من داخله فأسلم أبو سفيان لينتزع السلطة ثم استولى على

---

(١) أوردها أنور الجندي في: سموم الإستشراق والمستشرقين في العلوم الإسلامية، ص٢٨، ٢٩.

(٢) التبشير والإستعمار في البلاد العربية، خالدي وفروخ، ص٤١، وعرض المؤلفان بعض الإفتراءات التي أصدرها المبشرون والتي تطعن بالنبي ص وبالقرآن الكريم، وبالمسلمين والشريعة الإسلامية، من أجل تشكيك المسلمين بدينهم ونبيهم وقرآنهم. (راجع، ص٣٩-٤٥، وفيها بعض الردود عليهم).

(٣) انظر: سموم *الإستشراق والمستشرقين* في *العلوم الإسلامية*، أنور *الجندي*، ص٣٣-٣٦.

الحكم بعد وفاة الرسول ﷺ جناح الوسط بقيادة أبي بكر ثم عمر الذي مال آخر عمره لليسار فتخلّص منه اليمين باغتياله، وإحلال سيّدنا عثمان مكانه، والذي ثار عليه اليسار وقتله، فتولّى علي ليقيم إشتراكية الإسلام؛ إلا أن اليمين لم يمهله وقضى عليه، واستولى على السلطة ممثلاً في بني أمية، واستمر الأمر لهم...، ولا زال الصراع مستمراً بين اليمين واليسار ممثلاً عنصر الإستمرار في الحضارة الإسلامية وتاريخها".[1]

وهكذا يُدرس التاريخ الإسلامي بسموم الشيوعية والإلحادية، وتدرّس سيرة الرسول ﷺ ليركّز في دراسة شخصه وسيرته على جوانب لا تجعل منه أكثر من ثائر يبتغي الإصلاح الاجتماعي، وإذابة الفوراق، وتوزيع الثروة، والأكل توزيعاً عادلاً مع التشكيك بحقيقة الوحي، وعزو ما كان يصدر عنه في جانب الوحي إلى عبقريته الفذّة ومقدرته على الكلام.

ويصوِّرون للسذّج بأنه لا يوجد هناك تعارض بين الإسلام والشيوعية، وأن هدف الإسلام الأساسي هو قيام المجتمع الإشتراكي الذي يعمل دائماً لحسم الصراع لصالح الفقراء الذين يكوّنون قاعدة اليسار.[2]

إن هذا الإتجاه الخطير الذي غزا مدارسنا وجامعاتنا سنين طويلة، وترك ركاماً هائلاً من الجهل بحقيقة الإسلام وأهدافه، وطبيعة هذا الدين. وتمخّض عنه جيل علماني لا يكنّ للإسلام أي ولاء أو محبّة، وأصبح الدين لديه ما هو إلا مصدراً للتخلّف، وضياعاً للطاقات، وتبديداً للجهود. وينظر إليه كأسطورة تاريخية طواها الزمن، وليس لها أي تأثير في واقعنا المعاصر. ومن هنا فإن الحاجة إلى كتابة التاريخ من جديد على أساس روح الإسلام ومبادئه، مع الربط بين ماضي الأمة وحاضرها، أصبحت غاية في الأهمية لربط الشباب المسلم بماضيه المشرق. ويجب التنبيه إلى خطورة الطعن في تاريخ المسلمين من قبل أعدائهم، والنوايا الخبيثة التي تكمن وراء ذلك والتي تستهدف القضاء المبرم على شخصية الأمة، وإماتة جميع الدوافع التي قد يبعثها تاريخها في نفوس أبنائه للعودة إلى مصدر القوة والمنعة لمواجهة التحديات التي تهددنا بالخطر.

فعن طريق دراسة وتتبع التاريخ الإسلامي عبر تاريخه الطويل، نعرف من هم اليهود؟ ومن هم النصارى؟ ومن هم أعداء الإسلام؟ وكم هي حجم المكائد والدسائس التي خطط لها هؤلاء من أجل القضاء عليه. والمؤامرات التي حكاها أبناء يهود منذ أن دخل النبي ﷺ المدينة المنورة، وإلى يومنا هذا؟ وأنّ عقيدة اليهود المشوهة ما زالت تضرم في صدورهم النار، وتزيدهم رغبة في افتراس الأمة الإسلامية، ومحوها من الوجود إن استطاعوا.

---

(١) نحو منهج إسلامي في التربية، عباس محجوب، مجلة الجامعة الإسلامية ١٣٩٧هـ/ ص٣٩٢.

(٢) انظر: المصدر السابق، ص٣٩١، ٣٩٢.

ثم يلزم أن يتولى كتابة التاريخ الإسلامي أصحاب العقول الإسلامية النظيفة المتجردة لأجل الحق، البعيدة عن النزعات الطائفية، والإتجاهات المذهبية، وتأثيرات الأفكار الهدّامة التي تراكمت رواسبها في أوساطنا الإسلامية. ويشترط في هذه النخبة الكفاءة العلمية العالية، والدراية الكبيرة بالتاريخ الإسلامي، وتاريخ الحضارات التي عاصرته عبر القرون الطويلة. ولا بد من الإخلاص والصدق، وقولة الحق في أية قضية بما يرضي الله وحده من غير تأثيرات خارجية، أو ضغوط سياسية، أو إرضاء لحاكم أو سلطان. ومحاولة تلافي الأخطاء التي وقع فيها بعض الكتّاب مثل التوسّع في بعض القضايا الجزئية ذات الصفة الشخصية على حساب قضايا أخرى أكبر أهمية وحاجة للبحث والتدقيق، كما وانه يجب أن لا تسيطر على كتّاب التاريخ الإسلامي، الروح القومية أو النزعة القطرية، وأن يُعمّم لفظ الإسلام والمسلمين بدل العروبة والعرب.

المبحث الثاني

الاقتباس في الفكر التربوي

القَبَس في اللغة الشعلة من النار[1] وقد وردت في القرآن الكريم بمعنى (شُعلة) كما في قوله تعالى: ﴿ إذ رأى ناراً فقال لأهله امكثوا إني آنست ناراً لعلّي آتيكم منها بِقَبَسٍ أو أجد على النار هدى ﴾ (طه ١٠) وورد فعلها المضارع (نقتبس) بمعنى: (نأخذ ونستضيء) وذلك في قوله تعالى: ﴿يوم يقولُ المنافقون والمنافقات للذين آمنوا انظرونا نَقْتَبِسْ من نوركم ...﴾ (الحديد ١٢)

وفي السنّة النّبويّة وردت كلمة «اقتبس» بمعنى: (اكتسب) كما في قوله ﷺ «من اقتبس علماً من النّجوم اقتبس شعبة من السّحر زادَ مازادَ»[2]

ونعني بالاقتباس – ضمن المفهوم – الاصطلاحي (الأخذ عن الغير) ووجهة الأخذ عن الغير تحفّها بعض المخاطر، خصوصاً إذا ترك آثاراً سلبيّة عند الآخِذ نتيجة تأثّره بغيره. وقد يكون الأخذ عن الغير، نتيجة الصحبة والمعايشة بين مجتمعين أو فئتين، كما حدث بين مجتمع الأنصار والمهاجرين في المدينة المنورة بعد حادثة الهجرة، فعن عن عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) قال: «كنا معشر قريش نغلب النساء، فلما قدمنا على الأنصار، إذا قوم تغلبُهُم نساؤُهم فطفق نساؤنا

---

(١) انظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة قبس ٥/ ٣٥١٠-٣٥١١؛ القاموس المحيط، الفيروزابادي: ص٧٢٧، معاني القرآن وإعرابه، الزّجّاج ٣/ ٣٥١.

(٢) سنن أبي داود، كتاب الطب، رقم الحديث (٣٩٠٥)؛ وسنن ابن ماجة، كتاب الأدب، رقم الحديث (٣٧٢٦)، ومسند أحمد، رقم الحديث (٢٨٣٦).

يأخذن من أدب نساء الأنصار، فصِحتُ علي امرأتي فراجعتني، فأنكَرْتُ أن تراجعني، قالت: ولم تنكر أن أُراجعَك؟ فوالله إنّ أزواج النبيﷺليُراجعْنَه، وإنّ إحداهن لتهجُرُهُ اليوم حتى الليل، فأفزعني ذلك وقلت لها: قد خابت من فعل ذلك منهن. ثمّ جَمَعْتُ عليّ ثيابي فنزلت فدخلت على حفصة، فقلت لها: أي حفصة أتُغاضِبُ إحداكن النبيﷺاليوم حتى الليل؟ قالت: نعم، فقلت: خِبتِ وخسِرْتِ، أفتأمنين أن يغضب الله لغضب رسولهﷺفتهلكي. لا تستكثري النّبيﷺولا تراجعيه في شيء ولا تهجريه، وسَليني ما بدا لك، ولا يغرّنّك أن كانت جارتك أوضأ منك وأحبّ إلى رسول النّبي ﷺ-يريد عائشة».[1]

ولا تُعدّ وجهة الاقتباس أو الأخذ جانباً سلبياً بوجه مطلق، فقد تكون الحاجة إلى خبرات الغير أمراً ضرورياً، تقتضيه مصلحة الأمّة الإسلاميّة، والتمكين لهذا الدين والأخذ بأسباب تحقيق الخلافة في الأرض وإعمارها، خصوصاً إذا لم يتسبب الأخذ عن الآخرين بوجود الشعور بالضآلة والذلّة، ففي عهد النّبي ﷺ اقتُبس عن الأمم الأخرى بعض الأمور مثل: اتخاذ الخَتم في الرسائل، فعن أنس بن مالك (رضي الله عنه) قال: لمّا أراد النّبيﷺأن يكتب إلى الرّوم، قيل له إنّهم لن يقرءوا كتابك إذا لم يكن مختوماً، فاتخذ خاتماً من فضّة، ونقْشُهُ (محمّدٌ رسول الله) ﷺ.»[2]، وكذلك فكرة حفر الخندق في غزوة الأحزاب، وغير ذلك، وفي أيّام الدولة العبّاسيّة نُقلت كثير من علوم الأمم الأخرى إلى العربيّة ممّا أثْرت دائرة الفكر الإسلامي، ووسّعت من محيطه.

لقد كانت وجهة الاقتباس عن الغير تحميها ضوابط العقيدة الإسلامية من الانفلات، وتحفظها حدود الشريعة من التجاوز، من غير حدوث تعارض بين المقتَبَس وقيم الدين، أو بين المقتَبَس ومصلحة الأمّة. ولم يكن الاقتباس إلاّ في مجالات محدّدة وضيّقة لا تمسّ أسس تكوين ذاتيّة الأمّة الإسلاميّة، وعناصر استقلاليّتها، وتحديد وجهة أهدافها وغاياتها. ففي مواطن نهى النّبي ﷺأصحابه الأخذ عن الغير، فقد ورد أنّ النبيﷺأُتي بكتف فيه كتاب فقال: «كفى بقوم ضلالاً أن يرغبوا عما جاء به نبيهم إلى ما جاء به نبي غير نبيهم أو كتاب غير كتابهم فأنـزل الله عز وجـل﴿ أو لـم يكفهم أنّا أنزلنا عليك الكتاب يُتلى عليهم إنّ في ذلك لرحمةً وذكرى لقومٍ يؤمنون ﴾ (العنكبوت : ٥١)، ورُوي أنّ عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) أتى رسول اللهﷺبنسخة من التوراة، فقال: يا رسول الله هذه نسخة من التوراة ؛ فسكت، فجعل يقرأ ووجه رسول اللهﷺ

---

(١) صحيح البخاري، كتاب النكاح، رقم الحديث (٥١٩١)، وكتاب المظالم والغصب، رقم الحديث (٢٤٦٨) ؛ وصحيح مسلم، كتاب الطلاق، رقم الحديث (١٤٧٩).

(٢) صحيح البخاري، كتاب: اللباس، باب: اتخاذ الخاتم ليختم به الشيء أو ليكتب به إلى أهل الكتاب وغيرهم، رقم الحديث (٥٨٧٥)

يتغير، فقال أبو بكر: ثكلتك الثواكل، ما ترى بوجه رسول الله ﷺ؟ فنظر عمر إلى وجه رسول الله ﷺ، فقال: أعوذ بالله من غضب الله ومن غضب رسوله، رضينا بالله رباً وبالإسلام دينا وبمحمد نبياً، فقال رسول الله ﷺ: « والذي نفس محمّد بيده، لو بدا لكم موسى فاتبعتموه وتركتموني لضللتم عن سواء السبيل، ولو كان حيا وأدرك نبوتي لاتبعني» ،ووردت رواية أخرى أنّ عمر بن الخطّاب أتى النبيﷺبكتاب أصابه من بعض أهل الكتاب، فقرأه النبيﷺفغضب، فقال: أمتهوّكون فيها يابن الخطّاب؟- (يعني أمُتحيّرون في الإسلام فتلجأوا إلى الأخذ من سواه) والذي نفسي بيده لقد جئتكم بها بيضاء نقيّة، لا تسألوهم عن شيء فيخبروكم بحق فتكذبونه أو بباطل فتصدقوا به والذي نفسي بيده لو أنّ موسى كان حياً ما وسعه إلاّ أن يتبعني».

لكن حينما يغيب الفرقان بين الحقّ والباطل، وتعمّ الفوضى الفكريّة أبناء الأمّة، مثلما هو حاصل في واقعنا التربوي، تكون لوجهة الاقتباس خطورتها، خصوصاً وأنّ مخاوف التأثّر والشعور بالتبعيّة يزداد في الأمّة الضعيفة إذا أخذت عن الأمم الأقوى والأشدّ هيمنة. ومن هنا فإنّ تحديد وجهة الفكر التربوي الإسلامي يجب أن ينبثق عن أصل الاعتقاد، وقاعدة التصوّر، في ظلّ الوحي الإلهي، لنحقق الذاتيّة والتميّز. وينبغي أن نفرّق بين أمرين هامين: الأوّل : العلم الذي هو ميراث الإنسانية جمعاء، والذي شاركت كل الأمم قديماً وحديثاً في بناء صرحه، والثاني: ذاتيّة الأمة الإسلامية وشخصيتها المتميّزة التي لاتشاطرها في ذلك أمة من الأمم مهما بلغت ورقت.

إن البلاد الرأسمالية التي زعمت التسامح الديني، والحرية المطلقة في المذاهب والآراء لم تسمح بالفكر التربوي للغير لأن يتسع في بلادها، ولم تسمح بتدريس المواد والمناهج الأجنبية التي تبذر بذور الفكر الشيوعي أو الاشتراكي في الأوساط التعليمية، ولا تفكر في استيراد أساتذة من الإتحاد السوفيتي مهما بلغوا من البراعة والإبداع.

وحتى الدول الرأسمالية فيما بينها لم تفكر في استعارة أهداف ومناهج تربويّة من دولة أخرى ولو كانت حليفة أو صديقة، كما بين بريطانيا وفرنسا، وبين بريطانيا وأمريكا. حيث يرى بعض مفكريهم أنّ أهداف التعليم وأنظمته، ليست من البضائع التي تستورد من بلد إلى بلد كالمصنوعات وغيرها. وفي ذلك يقول الأستاذ الأمريكي: Dr. J. B Conant في كتابه التربية والحرية: «إن عملية التربية ليست تعاط وبيع وشراء، وليست بضاعة تصدّر إلى الخارج أو تستورد إلى الداخل. إننا في فترات التاريخ خسرنا أكثر مما ربحنا باستيراد نظرية التعليم

الإنجليزية والأوروبية إلى البلاد الأمريكية».[1]

قد يتهمنا بعض دعاة العصرنة والتغريب بالتخلّف الحضاري، والتأخّر عن مواكبة الحضارة الغربية، ويرون أنّنا حجر عثرة في طريق الرقي الحضاري للأمّة، وشاءت أقدار الله عزّ وجل لأن تُهيأ لهم الأجواء دون منازع ومنافس، وأن ينزوي لهم العالم حتّى بات شبه قرية صغيرة يتنقّل فيه الإنسان كما يشاء، وأن يحصل على مختلف المعارف بأيسر الطرق، فأين هم من تحقيق المقاصد الجوفاء المزعومة؟ أين موقع التجديد في عالم التخلّف والهمجيّة، وأين موقع الحريّة التي عشقوها وتغنّوا بها في عالمٍ يُحكم بالقهر والتسلط والطغيان، وأين موقع المظلوم في عالم لم يدع له الظالم فيه موطأ قدم.

نعم: نحن نرفض كل أمر دخيل على مبادىء أمّتنا، غريب على قيمها الإسلامية وحضارتها الأصيلة، ومتعارض مع دينها. وكذلك نرفض الإقتباس العاجز عن التمييز بحصافة ونفاذ بصيرة، لكي لا يلتبس على أبنائنا الحق بالباطل، والشر بالخير. أما إذا حكّمنا النظرة الإسلامية السديدة، والرأي الصائب، والمعيار الثابت، عند ذلك تكون الحكمة ضالة المؤمن، فنأخذ ما صفا وندع ما كدر، ولا نبخس الناس أشياءهم، وهذا الذي يأمرنا به ديننا الحنيف.

لا نُريد أن نُحقّق أهداف غيرنا بجهودنا وإمكاناتنا، وأن نتاجر بمقدراتنا كي يربح غيرنا، فإن كان هناك تقارب في مظاهر الحضارة، فليس هناك ثمّ لقاء أو تناغم في القواعد والأسس، والبتالي في المنطلقات والغايات.

إنّ الوجهة التربويّة نحو التغريب، التي نادى بها دعاة التطور، لم تحرّك ساكن التخلّف الحضاري في واقعنا، فعلى الرغم من توسّع دائرة الاقتباس من الحضارة الغربيّة، إلاّ انّ العالم الإسلامي بقي متخلفاً علمياً وتقنياً، ومعظم دوله مستهلكة لا منتجة، وباتت هذه القضية مؤشّر خطرٍ لما آل إليه حال المسلمين، ونذير مزيدٍ من التخلّف والتبعية للغرب حتى في أيسر مواد العيش. وباتت المخاوف تزداد خصوصاً عندما انصرف موقف الأمة من مجرد النقل أو الاقتباس إلى التشبه بالكافرين، حتّى انزوت قيم المفاصلة بين الإيمان والكفر.

لقد وجّه الباري عزّ وجلّ الأمّة المسلمة نحو تحقيق استقلاليّة الذات، وتوحيد الاتباع تحت مظلّة تعاليم الوحي الإلهي الخاتم، الذي خصّ الله به الأمّة الإسلاميّة دون غيرها. قال تعالى: ﴿ ولا تَتَّبِعْ أهواءَ الذين كذّبوا بآياتنا والذين لا يؤمنون بالآخرة وهم بربّهم يَعْدِلون ﴾ (الأنعام ١٥٠) وقال تعالى: ﴿ثمّ جعلناك على شَريعةٍ من الأمْرِ فاتَّبِعْها ولا تَتَّبِعْ أهواءَ الذين لا

---

(١) انظر: نحو التربية الإسلامية الحرة، الندوي ص٤٣، ٤٤.

يَعلَمون. إنّهم لن يُغْنوا عنك من الله شيئاً وإنّ الظالمين بعضهم أولياء بعضٍ والله وليُّ المُتّقين ﴾ (الجاثية ١٨ . ١٩)، وقال عزّ وجل: ﴿ يا أيُّها الذين آمنوا إنْ تُطيعوا فريقًا منَ الَّذين أوتوا الكتاب يَردُّوكُم بعدَ إيمانِكُم كافرين﴾ (آل عمران ١٠٠)، وقال سبحانه: ﴿ولن تَرْضَى عنك اليهودُ ولا النَصارى حتى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُم قل إنَّ هُدى الله هو الهدى ولَئِن اتَّبَعْتَ أهواءهم بعد الذي جاءك من العلم ما لك من الله من وليٍّ ولا نَصير ﴾. (البقرة ١٢٠)

و بيّن العلماء قديماً حكم الإسلام في التشبه بالكفار ومجاراتهم، والمعروف في عصرنا هذا باسم التغريب، ومن أعظم ما أُلِّف في ذلك كتاب شيخ الإسلام ابن تيمية (اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أهل الجحيم) وهو مطبوع، وللغزي الدمشقي كتاب (حسن التنبه إلى أحكام التشبه) وهو من مخطوطات المكتبة الظاهرية بدمشق.

لذا يجب على الأمّة الإسلاميّة أن تجعل وجهة الاقتباس في جميع جوانب التعليم، ومن أبرزها الأهداف، محكومة بضوابط الوحي، لنُخضع جميع عوامل الأخذ عن الغير لقيم العقيدة الإسلاميّة، وتعاليم الشريعة، بُغية الوقاية والتحصّن من كل دخيل، وتحاشياً للذوبان الحضاري وفقدان المناعة.

شروط الإقتباس:

يجب أن يخضع الإقتباس لشروط أساسية، من أهمّها:

- أن لا تتعارض وجهة المادة المقتبسة مع تعاليم الإسلام وعقيدته، أو مع وجهة الهدف العام الذي يحقق الغاية من الوجود البشري ﴿وما خلقت الجنّ والانس إلاّ ليعبدون﴾.(الذاريات : ٥٦)
- أن نتجنّب اقتباس الأهداف التي انبثقت عن أصل اعتقاد الغير، أو عن خصائصه وسماته الذاتية، لأنّ تحقيق مثل تلك الأهداف يمسّ بقدسيّة عقيدتنا، ويُضعف من ذاتيّة الأمّة وتميّزها.
- أن يُساهم الشيء المقتبس بشكل فعّال في تحقيق أهداف الأمة وخدمة مصالحها.
- أن لا يوجد له بديل ضمن حدود إمكانيات الأمة.
- إمكانيّة اخضاء جميع مضامين العناصر المقتبسة لتتمشى مع مبادئنا وأهدافنا، وأن نعتقد أن ما نستورده من الغرب من سياسات تربويّة إنّما هي قضايا غير مسلّم بها، ولا هي نهايات لاشيء بعدها. بل إن معظمها ما زالت قيد التجربة والتغيير بين الحين والآخر، فقد تخدم قضايا مرحلية في فترات محدودة دون غيرها.

الخاتمة:

وختاماً: فإنّ المتتبع لمسيرة الفكر التربوي الإسلامي يدرك أهميّته في صياغة الأمّة الإسلامية، وإرساء قواعد التمكين لها، وأنّ شهودها الإنساني والحضاري لا يتأتى دون تحقيق أهدافها التربويّة ، فالوسطيّة والعدالة سمة لموقعية شهادة الأمّة على النّاس ﴿وكذلك جعلناكم أمّة وسطاً لتكونوا شهداء على النّاس ويكون الرّسول عليكم شهيداً﴾ (البقرة ١٤٣) وهي (أي الوسطيّة) من أبرز سمات وخصائص الفكر التربوي الإسلامي. لذلك ينبغي أن تمثّل أصالة فكرنا التربوي جذور حاضرنا الثقافي، لأنّ صورة الحاضر معيار لارتباطه بماضيه. فالحضارات تُقاس بمجموع ماضيها وحاضرها من خلال مُجمل عطائها. ومن هنا يلزمنا تحديد أهداف مُثلى للفكر التربوي الإسلامي، وفق تصوّر شامل لأصالته ومقتضى التجديد فيه، ليلتقي من خلال تحقيقها عطاء الماضي بفاعليّة الحاضر، في ضوء تراكم المعارف، وتتابع الخبرات، وتناظر الخصائص والسمات.

وأخيراً: أسأل الباري جلّت قدرته أن يوفقنا لما فيه خير ديننا ودنيانا، وأن يجعل عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يرزقنا صدق القول والعمل، فهو حسبنا والهادي إلى سواء السبيل، وصلّى الله وسلّم على سيّدنا محمّد. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.